



ISD 2025

**Caderno de resumos
Cahier de résumés
Libro de resúmenes**

8.º Encontro Internacional do ISD
22-24 de janeiro de 2025
NOVA FCSH, Lisboa



Ficha técnica

Título: 8.º Encontro Internacional do ISD - Livro de Resumos

Editor: CLUNL / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa

Autor: Grupo Gramática & Texto do CLUNL

Suporte: Eletrónico



Índice

Comissão Científica	6
Comissão Organizadora.....	7
Secretariado.....	8
Lista de participantes.....	8
Resumos/Résumés/Resúmenes.....	12
Mesas-Redondas/Tables rondes/Mesas redondas	13
Temática 1: Modos de interação entre textos e línguas, géneros e gramáticas.....	14
Temática 2: Princípios e projetos de articulação das componentes da linguagem no ensino e na formação	17
Temática 3: Contributos do Interacionismo Sociodiscursivo para a formação docente.....	20
Temática 4: O papel do social e da pluralidade das línguas no desenvolvimento humano	22
Simpósios/Symposiums/Simposios	24
A pesquisa em colaboração entre pesquisadores e docentes na formação do professor de línguas em diferentes contextos.....	24
Percurso formativo com foco em letramentos académico-científicos: análises à luz de princípios e ferramentas do ISD.....	31
Gêneros orais e seu ensino na Argentina, Brasil e Portugal: questões para reflexão.....	37
Análises do agir docente em diferentes contextos: processos formativos plurais em discussão	43
Approches par les textes et les genres de textes dans la formation.....	47
initiale en didactique des langues : quelles dynamiques ?.....	47
Debate internacional sobre a IA sob a perspetiva do ISD.....	53
Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para a formação docente na.....	57
perspectiva da Linguística Aplicada	57
A formação de professores em debate: documentos prescritivos e verbalizações de professores iniciantes e experientes.....	62
Gêneros orais: da prescrição à formação docente.....	69
Los tipos discursivos y los razonamientos posibles.....	74
Os letramentos académicos na formação do professor pesquisador na área de letras: interseções no ensino superior.....	80
Historicidade dos Textos e Didática das Línguas	85
Comunicações/Communications/Comunicaciones	89
Projetos extensionistas de divulgação científica com licenciandos: contribuições do gênero oral three-minute thesis (3MT) para a formação inicial.....	90
Sequência didática de gêneros: do objeto produção de textos ao objeto leitura	91
O Estágio Supervisionado na formação docente: procedimentos teórico-metodológicos.....	92
Lire des romans historiques dans la discipline Français : du genre de texte à enseigner au texte singulier effectivement lu en classe	94



La dimensionnalité de la conscience grammaticale et sa contribution à la compréhension en lecture : réflexions sur le rapport entre texte et grammaire	96
Tecendo pontos e sentidos no 1.º ciclo: Atividade metalinguística e pontuação.....	98
L'émergence des stéréotypes de genre dans les conduites discursives des enseignant.e.s : un approche linguistique au service de l'éducation.....	100
Um relato de experiência na orientação de pós-graduados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, Brasil.....	102
Creencias sobre la enseñanza de la gramática de docentes en un contexto multilingüe.....	104
Leituras cruzadas: uma questão de semântica	106
Inter-relações entre gêneros de textos e alfabetização: análise de livros didáticos usados em escolas públicas brasileiras.....	108
Biletramento Espanhol-Português no ensino do gênero textual resumo acadêmico na universidade	110
Dispositivos didáticos para la enseñanza inicial de la lengua escrita: criterios para deconstruir y reconstruir el objeto de enseñanza	112
Fundamentos interacionistas para uma (teoria) linguística da revisão tradutológica.....	114
O ensino de produção escrita em FLE a partir do gênero textual <i>crítica de filme</i>	116
La metodología de Aprendizaje Servicio en la formación docente.....	117
La lengua minorizada como motor de la enseñanza plurilingüe: política lingüística para la diversidad en Educación Infantil	119
Sequência didática “pedido em restaurante”: um trabalho com o gênero de texto oral em armênio como língua estrangeira.....	121
Analyses du discours scolaire à propos des valeurs des temps verbaux du passé	122
Textualização e desenvolvimento de tópico discursivo em narrativas orais de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro: possibilidades analíticas entre a Análise da Conversação e o Interacionismo Sociodiscursivo	124
Os textos oficiais em Portugal prescrevem o trabalho do professor com a pluralidade de variedades da Língua Portuguesa no ensino de oralidade?	126
¿Pueden los dispositivos de video-formación promover la reflexión en torno al plurilingüismo y el trabajo coordinado de lenguas?	128
Letramento acadêmico e seus desafios na formação de professores	130
Los tipos discursivos y los razonamientos posibles.....	132
A escrita na universidade: entre a formação do pesquisador e o professor em formação.....	133
Le Grand Oral en modalité bilingue (basque-français) : un levier didactique pour les compétences orales plurilingues des élèves en modèle d'immersion.....	135
Das atividades sociais às regularidades dos textos: o padrão discursivo dos gêneros artigo científico e resumo de comunicação.....	137
Diário íntimo ou pessoal como objeto de ensino: instrumento para aprendizagem e desenvolvimento do estudante.....	138
Cápsulas audiovisuales de gramática plurilingües y contraste de lenguas	139
À quoi sert l'enseignement de la grammaire ? Une analyse historique comparative : Freinet et Claparède versus Vygotskij et Gramsci	141



Letramento académico na universidade: as influências do atendimento e dos gestos do monitor-tutor na produção escrita em três géneros de texto	143
Os géneros textuais na aula de Português Língua Não Materna – atividades	144
de produção escrita	144
O dispositivo da autoconfrontação simples na formação de professores.....	145
em situação de trabalho.....	145
Conteúdo temático e configuração do género reportagem de divulgação científica: heterogeneidade na genericidade	147
Das atividades sociais às estruturas linguísticas: análise comparativa do processo de reformulação no género artigo científico em diferentes áreas disciplinares	149
Le raisonnement des élèves dans l'apprentissage grammatical : au carrefour des fonctionnements discursif, cognitif et praxéologique.....	151
Distanciamiento enunciativo entre el texto escrito y su oralización en la intervención parlamentaria	153
Intervenciones didácticas trilingües desde el enfoque discursivo	155



Comissão Científica

Ana Gentile (Universidad Nacional de La Plata)
Ana Maria Guimarães (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)
Anderson Carnin (Universidade Estadual de Campinas)
Anouk Darne-Xu (Université de Genève)
Carmen Rodríguez Gonzalo (Universitat de València)
Clara Nunes Correia (Universidade NOVA de Lisboa)
Dora Riestra (Universidad Nacional de Río Negro)
Ecaterina Bulea Bronckart (Université de Genève)
Eliane Lousada (Universidade de São Paulo)
Eulália Leurquin (Universidade Federal do Ceará)
Fátima Silva (Universidade do Porto)
Florencia Miranda (Universidad Nacional de Rosario)
Helena Topa Valentim (Universidade NOVA de Lisboa)
Ibon Manterola (Universidad del País Vasco)
Inês Cardoso (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém)
Ines Garcia-Azkoaga (Universidad del País Vasco)
Itziar Idiazabal (Universidad del País Vasco)
Jean-Paul Bronckart (Université de Genève)
Joana Vieira Santos (Universidade de Coimbra)
Joaquim Dolz (Université de Genève)
Juliana Alves Assis (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)
Lília Abreu-Tardelli (Universidade Estadual Paulista)
Luciana Graça (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo)
Luisa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro)
Luzia Bueno (Universidade São Francisco)
Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)
Marie-Laure Elalouf (Cergy Paris Université)
Matthieu Merhan (Université de Genève)
Nathalie Auger (Université Paul-Valéry - Montpellier III)
Noémia Jorge (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria)
Paula Navarro (Universidad Nacional de Rosario)
Paulo Nunes da Silva (Universidade Aberta)
Roxane Gagnon (Université de Genève)
Sandy Stoutman (Université de Genève)
Vera Lúcia Lopes Cristovão (Universidade Estadual de Londrina)
Véronique Marmy (Haute École Pédagogique de Fribourg)
Xavier Fontich (Universitat Autònoma de Barcelona)



Comissão Organizadora

Antónia Coutinho (NOVA FCSH, CLUNL)

Matilde Gonçalves NOVA FCSH, CLUNL)

Marta Fidalgo (NOVA FCSH, CLUNL)

Carla Teixeira (ESELx, Instituto Politécnico de Lisboa, CLUNL)

Ecaterina Bulea Bonckart (FPSE, Université de Genève)

Anouk Darne-Xu (FPSE, Université de Genève)

Ana Sofia Souto (NOVA FCSH, CLUNL, FCT)

Bruna Bandeira (NOVA FCSH, CLUNL, FCT)

Miguel Gonçalves Magalhães (NOVA FCSH, CLUNL)

Colaboração: Meire Celedónio (Instituto de Educação de Ciência e Tecnologia do Ceará; GEPLA/UFC) e Elinaldo Silva (SEDUC-MA/IESFMA; GEPLA/UFC)



Secretariado

Bruna Bandeira (coord.)
Ana Sofia Souto (coord.)
Aina Monferrer (coord.)

Emilie Anjos
Gil Piedade
Guilherme Garcia
Juliana Mariano
Marta Maria
Vinicius Silva

Apoio: Inês Felício (Secretariado do CLUNL)

Lista de participantes



Nome próprio	Apelidos	Afiliação	Endereço de e-mail
Aina	Monferrer Palmer	Universitat de València	ainamonferrer@gmail.com
Alícia	Martí Climent	Universitat de València	Alicia.Marti@uv.es
Amaia	Rodriguez Aguirre	Université Bordeaux Montaigne	amaiaro4@gmail.com
Amina	de Andrade Machado	Universidade Federal do Piauí	amina.andrade@hotmail.com
Ana	Vieira Barbosa	IPLeia	ana.barbosa@ipleiria.pt
Ana Filipa	Fonseca	CLUNL	anafilipul@hotmail.com
Ana María	Gentile	Universidad Nacional de La Plata - Argentina	anamariagentile@gmail.com
Ana Sofia	Freixo Pinto	FLUP/CLUP	sofiapinto.as@hotmail.com
Anderson	Carnin	Universidade Estadual de Campinas	carnin@unicamp.br
Andressa Letícia	Villagra Silva	Universidade de São Paulo	andressavillagra@usp.br
Angela	Lima	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	angela.lima@ufape.edu.br
Anise	Ferreira	Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP)	anise.ferreira@unesp.br
Antónia	Coutinho	CLUNL, Universidade NOVA de Lisboa	acoutinho@fcs.unl.pt
Antonio Naéliton	do Nascimento	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	naelyton.2010@gmail.com
Aroa	Murciano Eizaguirre	UPV-EHU	aroa.murciano@ehu.eus
Audrey	Renson	Université de Liège	audrey.renson@uliege.be
Bárbara	Carvalho	Université de Genève	barbara.carvalho@etu.unige.ch
Bruno	Alves Pereira	Universidade Estadual da Paraíba	brunoapcg@bol.com.br
Caio	Mira	Universidade Estadual de Campinas	caiomira@unicamp.br
Carla	Teixeira	CLUNL/ESELx-IPL	carla.teixeira@fcs.unl.pt
Carla	Marques	CELGA-ILTEC	carlacunhamarques@uc.pt
Carla	Reichmann	Universidade Federal da Paraíba	brunoalvespereira@servidor.uepb.edu.br
Carla	Silva-Hardmeyer	Universidade de Genebra	carla.silvahardmeyer@unige.ch
Clara	Nunes Correia	CLUNL, Universidade NOVA de Lisboa	cmcaan@fcs.unl.pt
Claudia María	Torralba Rubinos	Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)	claudiamaria.torralba@ehu.eus
Diane	Boër	Université de Genève	diane.boer@unige.ch
Diego	Egizabal Ollakiegi	Mondragon Unibertsitatea - HUHEZI	degizabal@mondragon.edu
Dora	Riestra	Universidad Nacional de Río Negro	dora.riestra@gmail.com
Ecaterina	Bulea Bronckart	Université de Genève	ecaterina.bulea@unige.ch
Eliana	Merlin Deganutti de Barros	Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP	elianamerlin@uenp.edu.br



Nome próprio	Apelidos	Afiliação	Endereço de e-mail
Eliane	Lousada	Universidade de São Paulo	elianelousada@gmail.com
Elinaldo	Soares Silva	Universidade Estadual do Maranhão	elinaldo23@hotmail.com
Ermelinda	Barricelli	Universidade São Francisco	ermebarricelli@gmail.com
Florencia	Miranda	Universidad Nacional de Rosario, Argentina	florenciamiranda71@gmail.com
Gabriel	Bragiatto	Universidade São Francisco	gabrielbragiatto@gmail.com
Glaís	Sales Cordeiro	Université de Genève	Glais.Cordeiro@unige.ch
Ibon	Manterola	Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	ibon.manterola@ehu.eus
Ines	Garcia-Azkoaga	Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	ines.garciaazkoaga@ehu.eus
Inês	Cardoso	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém	mines.cardoso@ese.ipsantarem.pt
Isabel	Monguilhott	Universidade Federal de Santa Catarina	isabelmonguilhott@gmail.com
Itxaso	Vazquez Villa	Begoñako Andra Mari Escuela Universitaria de Magisterio	itxaso830@gmail.com
Jane Cristina	Beltramini Berto	Universidade Federal Rural de Pernambuco	jane.beltramini@ufrpe.br
Jean-Paul	Bronckart	Université de Genève	Jean-Paul.Bronckart@unige.ch
Jonathas de Paula	Chaguri	Universidade de Pernambuco (UPE)	jonathas.chaguri@upe.br
Juliana	de Oliveira Gimenez	Universidade de São Paulo (USP)	gimenezjuliana0@gmail.com
Juliana	Camargo Mariano	Universidade de São Paulo USP	juliana.mariano@usp.br
Juliana	Reichert Assunção Tonelli	Universidade Estadual de Londrina	jtonelli@uel.br
Juliana	Assis	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)	juliana.alves.assis@gmail.com
Juliano	Sippel	CLUNL	sippeljuliano@gmail.com
Larissa Maria	Ferreira da Silva Rodrigues	Universidade Federal do Piauí - Teresina	larissaferreirarodrigues@ufpi.edu.br
Larissa Victória	Barbosa Nascimento	Universidade de São Francisco	larissa.barbosa95.lb@gmail.com
Leire	Diaz-de-Gereñu	Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	Leire.diaz@ehu.eus
Lília	Abreu-Tardelli	UNESP	lilia.abreu-tardelli@unesp.br
Luísa	Álvares Pereira	Universidade de Aveiro	lpereira@ua.pt
Luzia	Bueno	Universidade São Francisco (USF)	luzia_bueno@uol.com.br
Maël	Meur	CY Cergy Paris Université	mael-karine.meur@cyu.fr



Nome próprio	Apelidos	Afiliação	Endereço de e-mail
Maria Angela	Lopes	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)	mpaulinoteixeiralopes@gmail.com
María Ángeles	Goicoechea-Gaona	Universidad de La Rioja (Espanha)	angeles.goicoechea@unirioja.es
María Victoria	Goicoechea	CRUB-Universidad Nacional del Comahue (Argentina)	marivi.goico@gmail.com
Marta	Fidalgo	CLUNL, Universidade NOVA de Lisboa	mfidalgo@fcsh.unl.pt
Matilde	Gonçalves	CLUNL, Universidade NOVA de Lisboa	goncalvesmatilde@fcsh.unl.pt
Matthieu	Merhan	Université de Genève	matthieu.merhan@unige.ch
Meire	Celedonio da Silva	Universidade Federal do Ceará	mmceledonio@gmail.com
Nacera	Aifi	CY université Laboratoire EMA	nacera.aifi@cyu.fr
Noémia	Jorge	CLUNL / IPLEiria	noemia.jorge@ipleiria.pt
Paula	Ferreira	ESECS, IPLEiria	paula.ferreira@ipleiria.pt
Paula	Navarro	Universidad Nacional de Rosario	paulacecilianavarro@gmail.com
Raquel	Sanz-Moreno	Universitat de València	Raquel.Sanz-Moreno@uv.es
Rosalice	Pinto	Universidade Nova de Lisboa/Instituto de Filosofia	rpinto@fcsh.unl.pt
Rosalie	Bourdages	UNIGE	rosalie.bourdages@unige.ch
Rute	Rosa	CLUNL	ruterosa@fcsh.unl.pt
Sandrine	Aeby Daghé	Université de Genève	Sandrine.Aeby@unige.ch
Sandy	Stoudmann	Université de Genève	sandy.stoudmann@gmail.com
Sara	Pita	Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro	saratopete@ua.pt
Slavka	Pogranova	UNIGE	Slavka.Pogranova@unige.ch
Sónia	Mesquita	Universidade NOVA de Lisboa	a2020118776@campus.fcsh.unl.pt
Telma Elisabete	de Oliveira Duarte	Universidad de Salamanca	telmaduarte@usal.es
Thaís	Cavalcanti dos Santos	Unesp	thais.cavalcanti@unesp.br
Theodora Maria	Marin Ciocan	Universitat de València	theodoramariamarin@gmail.com
Thiago	Jorge Ferreira Santos	Universidade Federal de Santa Catarina	thiagojorgefs@gmail.com
Vera Lúcia	Lopes Cristovão	Universidade Estadual de Londrina	crisova@uel.br
Véronique	Marmy Cusin	Haute école pédagogique de Fribourg	veronique.marmy@edufr.ch



Resumos/Résumés/Resúmenes



Mesas-Redondas/Tables rondes/Mesas redondas



Temática 1: Modos de interação entre textos e línguas, géneros e gramáticas

Mesa-Redonda: Antónia Coutinho, Lília Abreu-Tardelli, Inés Garcia-Azkoaga, Ecaterina Bulea Bronckart

Antónia Coutinho (CLUNL, NOVA FCSH)

Sobre o alcance das noções (de texto, discurso e língua) que assumimos

Na preparação desta intervenção regresssei uma vez mais à proposta de análise da arquitetura interna dos textos (Bronckart 1996, 2008) para, a partir dela, equacionar algumas pistas de resposta à problemática desta mesa-redonda – em particular no que diz respeito às seguintes questões:

Com que noções trabalhamos? Que exigências nos impomos, em função do enquadramento epistemológico que assumimos? Como entendemos e analisamos as relações entre o individual e o social? Ou entre o linguístico, o discursivo e o textual? Como lidamos, neste âmbito, com os chamados textos produzidos por inteligência artificial generativa?

Centrar-me-ei sobre duas ordens de questões, não direta ou explicitamente convocadas na formulação apresentada: por um lado, as diferentes formas como os parâmetros contextuais podem intervir, em função das atividades sociais em que ocorrem e de acordo com a ação de produção ou de interpretação (Coutinho, 2023); e, por outro, a centralidade do(s) discurso(s), entendidos na dupla dimensão de *mundos discursivos* e de *tipos linguísticos* – relação que parece frequentemente reduzida aos segundos; e que desaparece, a meu ver radicalmente, nos produtos gerados por IA (Coutinho, 2024). Neste sentido, apontarei o interesse de tomar em consideração a perspetiva epistemológica que sustenta o quadro do ISD, no que diz respeito a questões de desenvolvimento humano, de forma a rever (ou reelaborar) o alcance das noções que assumimos (*texto, discurso, língua*); e a admitir que os modos de interação em causa, na proposta desta mesa-redonda, podem ser considerados de forma diferente, consoante as finalidades – descritivas ou didáticas – de quem as equaciona. Em última análise, tratar-se-á também de procurar entender melhor os contornos (por definição não estanques) de uma linguística de base interacionista social.

Lília Abreu-Tardelli (Universidade Estadual Paulista - UNESP)

As prescrições e a sala de aula da Educação Básica: pontos de partida para o ensino de gramáticas e suas metalinguagens na formação de professores

Esta apresentação visa trazer reflexões oriundas da prática formativa sobre o ensino de gramáticas realizadas nos últimos dez anos (Abreu-Tardelli, 2014; 2015; Abreu-Tardelli; Silva-



Hardmeyer, 2016; Abreu-Tardelli, prelo). Inicialmente, trarei uma breve contextualização sobre o ensino de gramáticas sob a ótica das prescrições brasileiras (Franchi, 2006; Voltero; Amorim; Viani, 2021) para, depois, apontar caminhos metodológicos traçados para a desconstrução (parcial) de um ensino gramatical normativo, buscando localizar o papel dos textos (e dos gêneros) no ensino da sistematização da língua portuguesa para estudantes da educação básica (Abreu-Tardelli, 2021). Para isso, apresento exemplos: (i) de atividade didática para o ensino de desinência (verbal e nominal) feita por licenciandos, tendo o texto como ponto de partida, e (ii) de uso de metalinguagem em sala de aula, evidenciando um descompasso entre a compreensão do conceito de gramática por professor e alunos. Ambos os exemplos contribuem para continuarmos a discussão sobre um ensino formal de gramáticas que consiga contribuir para refletir sobre algumas questões norteadoras:

- a. Que exigências nos impomos para o ensino de gramáticas, em função do enquadramento epistemológico que assumimos?
- b. Como as relações entre o linguístico, o discursivo e o textual podem contribuir para o ensino gramatical?
- c. De que forma a dimensão multimodal contribui para o ensino das gramáticas da língua?

Ines Garcia-Azkoaga (Universidad del País Vasco)

Enseñar lengua: cómo, para qué y para quién. ¿Es posible un abordaje textual de la lengua que no deje de lado la gramática?

La perspectiva del ISD y del trabajo con los textos se sustenta en el principio de que es el texto el que convoca la gramática. Es decir, estudiar gramática no ayuda *per se* a hacer un buen uso del lenguaje y a comunicarse según las exigencias del contexto pero comprender los requisitos de la situación comunicativa tampoco basta si no tenemos los recursos lingüísticos y gramaticales necesarios para expresar correctamente el mensaje en un idioma dado. Esa situación se aprecia claramente cuando enseñamos el euskera como lengua segunda; podemos encontrarnos con diferentes perfiles de estudiantes: desde quien usa la L2 con un lenguaje gramatical y normativamente correcto, pero encorsetado y sin naturalidad comunicativa (comunicativamente poco entrenado), hasta el que tiene unas habilidades (entrenamiento) comunicativas muy desarrolladas, pero con una base gramatical poco consolidada.

Tenemos buenos ejemplos de que el texto nos permite abordar tanto la dimensión comunicativa como la normativa, pero también nos plantea algunas cuestiones como: ¿en qué medida nos permite abordar las necesidades específicas de cada hablante?; ¿en qué nos puede ayudar proveernos de un amplio repertorio de textos bien caracterizados textual y lingüísticamente, ante las innumerables posibilidades reales que nos ofrecen los textos? , ¿podemos o necesitamos



hacer un inventario de toda la gramática expresada en los textos? Y al menos, un reto: desechar todos los esquemas preconcebidos sobre los conocimientos gramaticales y la progresión de sus aprendizajes, pues o partimos de la gramática para buscar los textos que nos permitan trabajarla, o partimos de los textos y dejamos que fluya en cada caso la gramática a demanda de las circunstancias de producción del texto.

Ecaterina Bulea Bronckart (Université de Genève)

De l'interaction entre le grammatical et le textuel à leur articulation: stratification et médiation didactiques

Dans le cadre de cette contribution, je proposerai une réflexion dont le fil rouge est la manière dont l'interaction entre textualité et faits grammaticaux gagne à être pensée dans une perspective didactique. Dans un premier temps, en prenant en considération la polysémie des notions de texte, discours, langue et grammaire et la pluralité des théorisations qui les caractérise, je proposerai une approche stratifiée des niveaux de structuration des phénomènes langagiers, allant de la généricité textuelle aux phénomènes syntaxiques. J'illustrerai ensuite la pertinence d'une telle approche à partir de tâches scolaires (issues notamment du projet GRAFE'MAIRE), afin de problématiser la différence entre texte comme support du travail grammatical, texte comme contexte sémiotique de ce travail et texte comme visée d'investissement des savoirs grammaticaux. Enfin, je soulignerai le rôle fondamental de la médiation didactique, considérée comme une activité intentionnelle (allant de l'ingénierie à l'enseignement et à la formation) de mise en forme scolaire des interactions intrinsèques au fonctionnement langagier, justifiant des objets d'enseignement de l'ordre de l'articulation entre phénomènes textuels et grammaticaux.

Les principales questions qui orientent cette réflexion sont les suivantes :

- Avec quelles notions travaillons-nous ?
- Quelles exigences nous imposons-nous en fonction du cadre épistémologique que nous assumons ?
- Comment analyser et didactiser les relations entre le linguistique, le discursif et le textuel ?
- Quelles sont les perspectives qu'ouvrent la bi-facialité des textes et leur statut de (macro)signes ?



Temática 2: Princípios e projetos de articulação das componentes da linguagem no ensino e na formação

Mesa-Redonda: Florencia Miranda, Noémia Jorge, Leire Gereñu Lasaga, Véronique Marmy Cusin

Florencia Miranda (Universidad Nacional de Rosario)

Concepciones y dispositivos interaccionistas para la enseñanza de lenguas

En mi intervención retomo algunos de los cuestionamientos que fueron propuestos para este eje temático. En particular, reflexiono sobre aspectos de la concepción vygotskiana a la que adherimos y sobre cómo fomentar una concepción de didáctica de las lenguas que no sea fragmentaria, compartimentada y utilitarista. Para eso, comienzo, por un lado, retomando algunas consideraciones de Vygotsky ([1934] 2010) y, por otro, discutiendo brevemente el concepto de situación didáctica (en el sentido de contexto situacional). Luego, realizo un repaso por los dispositivos de enseñanza elaborados en el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo y presento una propuesta de diseño de un dispositivo para la enseñanza de lenguas (extranjeras), la “unidad didáctica sistémica interaccionista”, que elaboramos y experimentamos en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

Noémia Jorge (IPLeiria, CLUNL)

Na minha intervenção apresentarei dois *percursos didáticos* (o *percurso didático* é um procedimento de carácter interacionista social, concebido no grupo Gramática & Texto (CLUNL), assente quer na articulação entre compreensão e/ou produção de textos/ agrupamento de textos/ géneros textuais, quer na articulação entre gramática e texto) implementados em duas turmas de estudantes de 1.º ano do ensino superior de cursos e instituições diferentes, no âmbito de unidades curriculares distintas: Expressão e Argumentação (Licenciatura em Estudos Portugueses (NOVA-FCSH, 2023/2024) e Análise do Discurso (Licenciatura em Tradução e Interpretação Português/Chinês - Chinês/Português, IPLeiria-ESECS, 2024/2025). O relato constituirá o ponto de partida para a resposta a três questões:

- Que experiências e que projetos podemos partilhar, que evidenciem dados tanto sobre a construção de uma representação (sistémica) da língua em uso como sobre a capacidade de uso da língua (em situação)?
- Que lugar (ou que tempos) atribuímos à apropriação de conhecimentos formais sobre as línguas e os textos, os géneros e as gramáticas? E à explicitação metalinguística, que importância e que funções atribuímos (nas diferentes etapas de desenvolvimento e de escolarização)?



- Em que medida as diferentes componentes da linguagem podem ser relevantes noutros contextos de formação, nomeadamente na formação de profissionais de tradução e de comunicação de ciência?

Leire Diaz de Gereñu (Universidad del País Vasco)

Se tratarán desafíos relacionados con las necesidades de formación del profesorado sobre la naturaleza y articulación de los componentes del lenguaje en la didáctica integrada e integral de lenguas. Tomando como herramienta el género textual se abordarán diferentes aspectos observados en proyectos de formación-investigación de carácter colaborativo: a) por un lado, se identificarán diferentes componentes de lenguaje que ya son objeto de enseñanza en el tratamiento integrado de lenguas dentro de materiales didácticos o prácticas de enseñanza; así mismo, se destacarán algunos retos que este tratamiento conjunto conlleva desde el punto de vista teórico y metodológico; b) por otro lado, se subrayará la necesidad de explicitar y acordar los objetivos del tratamiento integrado de lenguas en base a cada contexto escolar plurilingüe y así poder planificar conjuntamente los objetos de enseñanza pertinentes en cada lengua.

Véronique Marmy Cusin (Haute école pédagogique, Suisse)

Dans le cadre de mon intervention dans le cadre de la table ronde, je reviendrai sur deux questions de l'appel à contribution du colloque :

- Comment promouvoir une conception de l'enseignement des langues qui ne soit pas fragmentaire, compartimentée et utilitaire ?
- Quelles expériences et projets pouvons-nous partager, qui fournissent des données à la fois sur la construction d'une représentation (systémique) de la langue en usage et sur la capacité à utiliser la langue (en situation) ?

Pour répondre à ces deux questions, je ferai référence à la fois à mon travail de thèse et à un projet de recherche en didactique de la grammaire en Suisse romande. La séquence didactique dans mon travail doctoral (pour des élèves de 10-12 ans) propose l'étude d'un genre textuel en y intégrant des objets textuels, syntaxiques et lexicaux. L'étude de la manière de reprendre les personnages au fil du récit sert de « sas » d'étude et de réflexion pour articuler des visées praxéologiques et gnoséologiques. Du côté des séquences en didactique de la grammaire, je pointerai l'importance de l'analyse linguistique de l'objet étudié sur le plan grammatical (dimensions à enseigner) mais aussi sur le plan textuel (rôle de la notion dans la textualisation). Je reviendrai aussi sur l'importance de la réflexion didactique pour choisir les textes, les



consignes et le guidage explicite de l'enseignant.e, son rôle étant crucial dans les moments de mise en commun et d'institutionnalisation.



Temática 3: Contributos do Interacionismo Sociodiscursivo para a formação docente

Mesa-Redonda: Dora Riestra, Eulália Leurquin, Joaquim Dolz, Luísa Álvares Pereira

Dora Riestra (Universidad Nacional de Río Negro)

Nos preguntamos desde cuándo incorporar la investigación en la formación docente. Hemos experimentado a lo largo de décadas cómo fueron cambiando los contenidos en la enseñanza de la lengua primera en función de paradigmas sucesivos y observamos que, según las divulgaciones lingüísticas y psicológicas de ciertas teorías aplicadas, operan como prescripciones incuestionables. Del conocimiento del objeto de estudio y de su comprensión se derivan, necesariamente, los métodos implícitos o explícitos de la enseñanza. Por lo tanto, a la didáctica de la lengua y la literatura le competen cuestiones técnicas y culturales para definir tanto las nociones a ser enseñadas, como los procesos metodológicos frente al objeto de enseñanza. Como objeto de investigación complejo en el marco del ISD, abordamos la problemática de la semiosis (conocer y significar) en el trabajo docente del aula. En consecuencia, sostenemos que es necesario adoptar una concepción epistemológica de la relación entre el lenguaje y las lenguas, cuyos efectos son unos determinantes prácticos para la elaboración de las propuestas didácticas en cualquier nivel de la formación docente.

Eulália Leurquin (Universidade Federal do Ceará)

O ISD possui uma construção epistemológica e teórica pautadas na visão interacionista. Essa visão tem como referência as atividades humanas languageiras. Tal posicionamento orienta a construção das concepções de língua, texto e discurso. Portanto, ao se alinhar a esse posicionamento, o professor-formador age na construção das políticas públicas de formação docente, na produção e leitura do material didático a ser utilizado em sala de aula, nas orientações para uma formação docente humana, revelando os próprios impactos que esse quadro teórico pode permitir. No Brasil, portanto, essas concepções se compatibilizam em documentos de referência, na valorização de atividades languageiras como referência para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa e nos encaminhamos para a didatização das concepções em jogo.

Joaquim Dolz (Université de Genève)

Formar para ensinar

A formação inicial e continuada de professores contribui para desenvolver um ensino eficaz.

A partir de uma pesquisa realizada na Suíça francófona que analisou todas as práticas de formação docente sobre a produção escrita (28 sequências de formação, filmadas, transcritas e



submetidas a uma análise multifocal) realizadas durante um ano académico, debateremos os contributos desta pesquisa inovadora para analisar as interações formativas.

Três aspetos irão ser desenvolvidos: os aportes metodológicos; os objetos de formação e os dispositivos e formas sociais de trabalho observadas; os gestos que caracterizam a ação do formador para mobilizar as práticas e regular a ação do formando.

Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro)

O ISD traça um quadro teórico e epistemológico orientador da elaboração de dispositivos didáticos gerados numa linha textual e genológica com repercussão em práticas de formação e de ação. Em Portugal, tais perspetivas começam a ser propostas e discutidas no início dos anos 2000 e são visíveis em documentos orientadores como as “Aprendizagens Essenciais” (2018) atualmente em vigor, mas já nos Programas de Português anteriores, de 2009 e 2015. Dispositivos didáticos elaborados no quadro do ISD têm, pois, permeado atividades de formação (inicial e contínua) cujo referencial é o Género como instrumento de ensino e de aprendizagem e orientador de Sequências Didáticas (SD). Neste âmbito, alguma investigação (também por futuros professores ou por professores-formadores) tem evidenciado a pertinência de tais práticas, nomeadamente no desenvolvimento da produção escrita pelos aprendentes.

Nesta linha, têm surgido questionamentos e mesmo propostas de dispositivos didáticos que, seguindo a lógica da SD, procuram equacionar outras dimensões e alargar o seu âmbito, sem deixar de se referenciar teoricamente a uma perspetiva interacionista sociodiscursiva.

Temática 4: O papel do social e da pluralidade das línguas no desenvolvimento humano

Mesa-Redonda: Ana Gentile, Itziar Idiazabal, Marta Fidalgo

Ana María Gentile (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

El aporte de las lenguas extranjeras a la comprensión textual: conceptualizaciones a partir del ISD y de la Traductología

La presente ponencia busca proponer elementos que apuntalan la idea de que el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras permite comprender mejor el funcionamiento de otra lengua extranjera, en mi caso el francés. Para ello, partiré de mi experiencia didáctica universitaria en la enseñanza de la comprensión lectora de textos de especialidad en francés, en particular frente a las nuevas prácticas de traducción automática neuronal (TAN). A través de encuestas realizadas anualmente a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje, presentaré aquellas reflexiones de estudiantes que utilizan sus conocimientos en griego, latín y lenguas modernas para acercarse al estudio del funcionamiento del francés como lengua extranjera. En este sentido, también destacaré el papel que juega la interacción con el texto y el conocimiento temático como factor decisivo en la comprensión lectora. Me ayudarán en esta presentación los aportes del ISD y de la traductología.

Itziar Idiazabal (Universidad del País Vasco, UPV/EHU)

El plurilingüismo como factor de desarrollo humano

El plurilingüismo social, es decir la convivencia de diferentes lenguas en contextos comunes es un hecho tan viejo como la propia humanidad y por tanto producto de su desarrollo. Los problemas surgen fundamentalmente cuando los poderes fácticos a través del monolingüismo necesitan uniformizar los grupos humanos para controlarlos mejor.

El plurilingüismo como competencia personal o individual puede entenderse por tanto como la cristalización del desarrollo humano. En este sentido, parece que la escuela podría ser efectiva para asegurar dicho desarrollo plurilingüe.

Tras una justificación básica de estos dos principios, intentaré exponer ejemplos de prácticas escolares didácticamente innovadoras que permiten la capacitación plurilingüe integrando lenguas minorizadas.

Marta Fidalgo (CLUNL, NOVA FCSH)

Tecnologias de tradução e a necessidade de tradutores qualificados

Partindo de considerações constantes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), na minha intervenção começarei por partilhar alguns aspetos do meu percurso pessoal enquanto aprendiz, utilizadora e profissional de línguas, estabelecendo pontes com



princípios e noções relevantes no quadro do ISD. Num segundo momento, com base na minha experiência enquanto docente universitária, recorrerei a exemplos concretos para demonstrar a utilidade das tecnologias de tradução atualmente disponíveis (tradução automática neuronal e modelos de linguagem de grande escala (LLM)) em contexto de aula, tendo em vista uma melhor compreensão do funcionamento das línguas. Simultaneamente, salientarei a necessidade de desenvolver o pensamento crítico ao usar estas tecnologias, com o objetivo de reforçar a importância da formação de profissionais qualificados no setor.



Simpósios/Symposiums/Simposios

A pesquisa em colaboração entre pesquisadores e docentes na formação do professor de línguas em diferentes contextos

Lília Abreu-Tardelli, Carla Silva-Hardmeyer, Sandrine Aeby Daghé, Leire Diaz-de-Gereñu, Ibon Manterola, Aroa Murciano, Margareta Almgren, Gláis Cordeiro, Juliana Tonelli e Neuraci Amorim

Este simpósio objetiva discutir resultados de pesquisas de formação continuada ou inicial de professores de línguas em contexto de ensino de língua primeira (materna) e em contextos de ensino plurilíngue à luz do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1997/1999; Dolz & Schneuwly, 2004; Schneuwly & Dolz, 2009). Num contexto em que a investigação colaborativa é cada vez mais destacada (Desgagné, 1997; Sanchez e Monod-Ansaldi, 2014), propõe-se analisar as abordagens colaborativas entre pesquisadores e professores implementadas em quatro projetos de investigação, tanto no desenvolvimento dos participantes (professores e pesquisadores) como no desenvolvimento de dispositivos didáticos ou dispositivos para a formação docente. As contribuições destacam os resultados positivos assim como as lacunas identificadas.

As propostas apresentadas visam debater os seguintes pontos:

1. Que aspectos da colaboração são abordados nas quatro apresentações? Quais as semelhanças? Quais as diferenças?
2. Como as pesquisas desenvolvidas pelos quatro grupos têm contribuído ou podem contribuir para a formação docente na perspectiva do ISD?
3. As pesquisas possibilitam o surgimento ou aprofundamento de conceitos referentes ao ISD? Em caso afirmativo, quais?
4. As formações possibilitam a criação de dispositivos didáticos ou formativos para o ensino de línguas? Em caso afirmativo, quais?

Palavras-chave: didática de línguas; formação docente; colaboração pesquisador-professor; engenharia didática.

Referências

- Bronckart, J-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours : Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception: Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 2, 73-94.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas - SP : Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.



Comunicação 1

Os diários dos licenciandos do programa PIBID de língua portuguesa da CAPES/Brasil: instrumentos constitutivos do gesto de regulação de conflitos

O objetivo é apresentar os resultados das análises de diários de discentes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES (2022-2024) que foram escritos semanalmente nos dezoito meses do programa. Os critérios para a seleção dos diários analisados foram aqueles escritos: após a primeira visita à escola, após assistirem aulas das professoras supervisoras, após ministrarem suas próprias aulas, e após a mudança do sistema educacional do estado de São Paulo, que passou de livros e apostilas para o uso de plataformas digitais de ensino. Embasamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente que considera o ensino integrado às práticas sociais, os conflitos desse trabalho, os contextos em que ele se realiza, os outrem com os quais o professor interage, as ferramentas que ele utiliza, assim como as prescrições desse trabalho (Machado, 2010) para partirmos da seguinte questão norteadora: de que natureza são os conflitos que o professor em formação inicial vivencia em sua prática como “pibidiano”?

As análises, pautadas no quadro de análise do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999; Machado, Bronckart, 2009), assim como nos elementos do trabalho docente de Machado (2010), evidenciam conflitos de natureza comportamental, didática, pedagógica e de papel social “indefinido”. Os resultados apontam a importância de fortalecimento dos gestos de planejamento nas ações formativas (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli 2023) como parte do trabalho docente (Voltero, 2024) e dos gestos de regulação de conflitos (Amorim, 2022) na formação inicial. Indicam também a importância de a formação inicial e continuada criarem meios para que os conflitos dos professores em formação sejam elaborados e discutidos, pois assim tornam-se fonte de desenvolvimento. No contexto de formação aqui analisado, a escrita diarista torna-se um instrumento para os pibidianos, haja vista que, por meio da escrita diarista, torna-se possível a elaboração e a discussão dos conflitos juntamente com a professora coordenadora em um processo colaborativo. Desse modo, a solicitação da escrita de diários passa a constituir o gesto de regulação de conflitos, pois possibilita aos graduandos elaborarem por meio da modalidade escrita tensões que emergem no contato com a realidade escolar.

A pesquisa evidencia a escrita diarista como um instrumento constitutivo do gesto de regulação de conflitos (Amorim, 2022), possibilitando a compreensão da natureza das tensões vivenciadas pelos professores em formação inicial, contribuindo para que não sejam silenciados. O diálogo entre a coordenadora e os professores em formação (pibidianos) por meio desses diários faz com que se instaure um processo de colaboração no programa de formação propiciado pelo PIBIB, pois a pesquisadora não assume o papel de mera observadora das experiências vivenciadas por esses licenciandos, pelo contrário, torna-se uma interlocutora na discussão da realidade do contexto escolar, das dificuldades encontradas, além oferecer subsídios teórico-metodológicos para as atividades didáticas criadas. Evidenciam também a necessidade de se repensar o fortalecimento do trabalho do professor em formação através de ações que possibilitem a criação de um coletivo de trabalho e a necessidade do fortalecimento de programas como o PIBID enquanto um projeto de política pública.



Referências

AMORIM, N. R. V. Conflitos como dimensão da atividade de formação de professores na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em contexto pandêmico. 2022. 254f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: Silvana Serrani (Org.). Letramento, discurso e trabalho docente. Silvana Serrani (Org.) Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

MACHADO, A. R; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In: Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Vera L. L. Cristóvão, Lília S. Abreu-Tardelli (Org.): prefácio Jean-Paul Bronckart – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

SILVA-HARDMEYER, C. M. R; ABREU-TARDELLI, L. S. O gesto didático de planejamento como objeto da formação docente. In: Luciana Graça, Matilde Gonçalves, Luzia Bueno e Eliane Lousada (Orgs.). Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz Prefácio de Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023, p. 315-333.

VOLTERO, K. M. O (não) agir de uma docente da sala de recursos multifuncionais: a influência dos elementos do trabalho do professor e dos obstáculos nas intervenções didáticas de planejamento, 2024. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Comunicação 2

Collaboration entre enseignant et chercheur: élaboration et mise en place d'une séquence d'enseignement sur le genre présentation de soi dans un cours de portugais langue et culture d'origine / d'héritage

Cette contribution s'inscrit dans le cadre de l'enseignement des langues et culture d'origine (LCO) en Suisse romande. Les pratiques telles qu'elles ont été documentées (Sánchez Abchi & Lambelet, 2023) d'enseignement des langues d'origines sont variées et toujours adaptées aux différents contextes d'enseignement. Elles peuvent être influencées par les projets pédagogiques des lieux d'accueil où les langues sont enseignées, par les pratiques d'enseignement du pays d'origine et par les contextes d'enseignement spécifiques (profils des enseignants, profils des élèves et des établissements ou des associations qui promeuvent l'enseignement) et n'échappent pas au fait que ces langues ne sont pas toutes valorisées de la même manière. Une des préoccupations des enseignants et des chercheurs est de savoir comment les savoirs (au sens large de savoir, savoir-faire, savoir-être) acquis dans ces langues (langue de scolarisation) interagissent avec les savoirs nécessaires au développement de la LCO (Silva-Hardmeyer, 2020). Dans ce contexte spécifique et compte tenu des répertoires langagiers et linguistiques hétérogènes des élèves, nous nous intéressons aux concepts issus de l'interactionnisme socio-discursif qui sont en jeu dans les dispositifs d'ingénierie didactique impliquant une collaboration entre chercheur et enseignant dans le contexte de l'enseignement de LCO.



Pour ce faire, nous présentons une séquence d'enseignement issue d'une collaboration étroite entre recherche et enseignement dans le cadre de l'enseignement du portugais brésilien dans un cadre associatif: quelles sont les transformations qui s'opèrent entre la planification de ces séquences et leur mises en oeuvre? Quelles sont les dimensions du genre de texte qui font l'objet de transformations entre les séquences planifiées et mises en oeuvre ? Pour répondre à cette question de recherche principale, nous nous intéressons aux dimensions des genres de textes (Dolz et Schneuwly, 1998) qui sont en jeu dans la planification et dans la mise en oeuvre de la séquence et aux usages de la langue de scolarisation (le français) dans l'enseignement du portugais brésilien LCO. Le fondement théorique de notre approche s'inscrit dans la perspective de l'ingénierie didactique, en s'appuyant sur les concepts fondamentaux suivants : genres de textes, dispositif et séquence didactiques et compétences langagières (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) et transfert et alternance des langues dans l'enseignement (Idiazabal & Larrigan, 1997).

Les premiers résultats montrent que les enjeux principaux résident dans l'élaboration d'un matériel didactique spécifique répondant à des objectifs d'enseignement qui ont évolué au fil du temps par rapport à une situation où la visée des cours de LCO était la perspective d'un retour au pays. L'enjeu est celui d'un renforcement entre enseignement des langues d'origine et enseignement de la langue de scolarisation.

Références

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. ESF.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. de Boeck.

Idiazabal, I. & Larrigan, L.M. (1997). Transfert de maitrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, 107-125.

Sanchez-Abchi, V. & Lambelet, A. (2023). *Langues et cultures d'origine*. Babylonia. <https://babylonia.online/index.php/babylonia/issue/view/27>

Silva-Hardmeyer, C. (2020) Gêneros de textos orais no ensino de POLH: uma abordagem didática. Dans C. Lira & J. Azevedo-Gomes (Dir.), *O POLH na Europa: português como língua de herança*. Sagarana Editora.

Comunicação 3

Formación colaborativa para avanzar el tratamiento integrado de lenguas en la escuela: dispositivo de formación en tres lenguas

En esta presentación hacemos nuestra la perspectiva del ISD para llevar a cabo una formación sobre enseñanza plurilingüe en la etapa final de primaria y comienzo de secundaria. El profesorado de una escuela con diversidad cultural y lingüística, donde el euskera es la lengua de escolarización, se propuso reforzar su enseñanza plurilingüe con los siguientes objetivos: mejorar la coordinación de los principios didácticos, afianzar metodológicamente la enseñanza integrada de lenguas, y evaluar respecto a estos objetivos los recursos funcionales en marcha en la escuela.



El dispositivo de formación que se analiza en esta presentación se ha estructurado en dos cursos. En el primer curso se ha elaborado un diagnóstico de los saberes del profesorado de la escuela en base a cuatro recursos metodológicos: encuestas individuales sobre la formación en tratamiento integrado de lenguas; observación de las prácticas en el aula; realización de focus-group para discutir sobre el tratamiento de integrado de lenguas; estudio de los documentos de proyecto de lenguas de la escuela. A partir de esta fase diagnóstica, el segundo curso se propuso un dispositivo formativo en el que: 1) se creó un mapa de géneros trabajados en la escuela; 2) se debatió sobre los conocimientos enseñanza transferibles de una lengua a otra; y 3) se intercambiaron criterios para la evaluación de la producción oral y escrita.

El presente trabajo recoge los datos obtenidos en la fase de diagnóstico, en la cual el profesorado da cuenta de los principios y puntos de vista que sustentan su uso de los géneros textuales como base la enseñanza-aprendizaje integrado de las lenguas, así como sus cuestionamientos y dificultades al respecto.

El análisis que hemos realizado en la fase de diagnóstico muestra que, aunque el profesorado dice no tener gran formación para hacer una enseñanza coordinada, tienen muy claro que la enseñanza plurilingüe tiene grandes ventajas para su alumnado, aún más teniendo en cuenta su perfil diverso. El profesorado, tiene superados muchos prejuicios como “aprender más de una lengua ralentiza el aprendizaje” o “aprender más de una lengua conlleva fracaso escolar” (Gartziarena et al. 2022), y a su vez, la unanimidad es total en cuanto a que la lengua minorizada curricular ocupe el lugar central en la enseñanza plurilingüe.

Aunque los materiales didácticos con los que cuenta el profesorado están diseñados desde una perspectiva integrada de lenguas, son conscientes de los límites del material (Manterola et al., 2020) así como del esfuerzo que supone llevarlo a cabo de una manera coordinada y sistemática (Boillos et al., 2022). Señalan varios componentes a mejorar sobre su formación: la ficcionalización de las situaciones de comunicación; las dimensiones textuales y genéricas susceptibles de transferencia y evaluación coordinada; la enseñanza y evaluación del lenguaje oral; el uso de la alternancia de códigos que favorezca el uso de la lengua minorizada.

En este proceso de formación colaborativa, tanto el texto como el género textual han resultado ser de gran utilidad para discutir los desafíos de la enseñanza integrada de lenguas. Junto al profesorado, bien capacitado para trabajar el nivel comunicativo del lenguaje en las tres lenguas, se identifican los siguientes puntos a trabajar conjuntamente:

- Aspecto metodológicos para reforzar la dimensión textual en el tratamiento integrado de lenguas: los criterios de evaluación asociados a la consigna y al género sobre el que se trabaja. Esto crea una necesidad profundizar con el alumnado los elementos de la consigna (objetivo, contenidos...) y de las actividades que se proponen y su relación con los criterios de evaluación. Efectivamente, las observaciones en el aula muestran una metodología diversa y dispersa según la lengua de instrucción: los criterios de trabajo sobre las características del texto y género de diversifican y dispersan, más fijación de los criterios de ortografía/gramática, etc.
- Se requiere una atención más específica sobre la modalidad oral: el material didáctico no ofrece suficiente apoyo a pesar del enfoque comunicativo y didáctico pertinente del mismo (García Azkoaga et al., 2010), y la evaluación es menos sistemática.

El dispositivo de formación puesto en marcha, así como los análisis realizados permiten constatar que el proceso en la fase de diagnóstico permite adaptar el dispositivo formativo a las particularidades del centro escolar y sus necesidades; y esto promueve un mayor compromiso e



implicación por parte de los profesores. La colaboración entre formadores y enseñantes resulta clave para ello.

Referencias

- Boillos Pereira, Mari Mar, Nora Aranberri Monasterio, Eneko Zuloaga Román & Miren Ibarluzea Santiesteban (2022). ¿Es una buena idea el Tratamiento Integrado de Lenguas? Percepciones del profesorado de Educación Primaria. *Percepciones del profesorado de Educación Primaria, Didáctica*, 34, 161-170. <https://doi.org/10.5209/dill.81365>
- Garcia-Azkoaga, I.M.; Diaz De Gereñu, L.; Imaz A.; Alegria A. (2010). Ahozkotasanaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan, *TANTAK*, 22, 7-42.
- Gartziarena, M., & Villabona, N. (2022). Teachers' Beliefs on Multilingualism in the Basque Country: Basque at the Core of Multilingual Education. *System*, 105: 102749.
- Manterola, Ibon, Leire Diaz De Gereñu y Margareta Almgren (2020). Grammar and text production in secondary education teaching materials of Basque, Spanish and English: reflections on an integrated didactics of languages. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 8, 26-39. <https://doi.org/10.1344/did.2020.8.26-39>

Comunicação 4

Aportes de uma pesquisa de engenharia didática em colaboração para o ensino de inglês com livros infanto-juvenis na educação infantil a partir do sistema narrativa-personagens e de um circuito mínimo de atividades

Discutiremos dados de uma pesquisa de engenharia didática em colaboração (Cordeiro & Aeby Daghe, 2020), em andamento, realizada através de uma parceria entre a UEL e a UNIGE no escopo de um projeto internacional do GRAFE-PRISME. Tal pesquisa ancora-se nos princípios teórico-metodológicos do ISD, referencial epistemológico sócio-histórico e materialista-dialético que toma a linguagem, a formação e a educação como essenciais para o desenvolvimento humano (Bronckart, 1999). Parte também do pressuposto de que o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional devem se efetuar através de textos, de forma contextualizada (Selbach, 2014) e sistematizada (Tonelli, 2005; Tonelli & Cordeiro, 2014), para que alunos da educação infantil desenvolvam uma conscientização das similitudes e diferenças entre a língua adicional e a língua materna, assim como as referências sócio-culturais nas quais estas se delineiam.

O estudo foi realizado na UEL a partir de uma colaboração entre três professores estagiários e duas pesquisadoras, a professora responsável da disciplina de estágio em didática do inglês, e uma pesquisadora em didática de línguas. A coleta de dados se realizou em três salas de aula da educação infantil de uma escola municipal de Londrina, envolvendo 60 alunos (20 por classe) com idade entre 5 e 6 anos. Um dispositivo didático apoiado na ferramenta conceitual do *sistema narrativa-personagens* (SNP) (Aeby Daghe & Cordeiro, 2020; Cordeiro, 2015), o *circuito mínimo de atividades* (CMA), foi implementado em duas turmas experimentais por dois estagiários. Esse dispositivo compreende: leitura de um livro infanto-juvenil; avaliação inicial individual da compreensão através de perguntas sobre o SNP; duas atividades – preenchimento de um quadro SNP e uma reescrita de uma parte do livro em ditado ao adulto; avaliação final individual da compreensão dos alunos. Esses estagiários participaram de uma formação de 2h sobre o SNP, o CMA e a realização deste último em sala de aula, proposta pelas pesquisadoras. A terceira estagiária (turma controle) não participou da formação, efetuando atividades sobre o livro



criadas por ela mesma. As capacidades de compreensão dos alunos dessa turma foram verificadas com o mesmo instrumento de avaliação proposto para as turmas experimentais. Cinco aulas de 45' foram realizadas, uma vez por semana, com as três turmas. Após a implementação do CMA, foi organizado um encontro entre os estagiários responsáveis das turmas experimentais e as pesquisadoras com vistas a uma discussão/reflexão sobre a validade didática do SNP e do CMA no contexto do ensino de inglês para crianças e um balanço com respeito à prática em sala de aula. Os dados foram gravados em áudio e em vídeo e encontram-se em fase de transcrição.

Com base no referencial teórico que embasa a pesquisa, serão analisados os conteúdos das discussões entre estagiários e pesquisadoras no encontro final a fim de relacioná-los com as análises das avaliações iniciais e finais das turmas experimentais e os dados provenientes da realização da atividade com o quadro SNP. O objetivo é compreender o processo de colaboração estabelecido no âmbito do projeto de pesquisa, assim como a atividade reflexiva que este instaura em torno dos objetos de estudo/formação/trabalho de interesse comum a partir do olhar específico dos participantes envolvidos. Apoiando-nos em tais análises, pretendemos, assim, contribuir para novas reflexões sobre a pesquisa e a formação docente na perspectiva do ISD.

Referências

- Aeby Daghe, S. & Cordeiro, G. S. (2020). Genres d'activités scolaires et justifications orales des élèves comme médiateurs de l'enseignement-apprentissage de la compréhension d'albums de la littérature de jeunesse. *Recherches no. 73*, 173-191.
- Bronckart, J.-P (2008). Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD. *Educação em Revista, n° 47*, p. 273–288.
- Cordeiro, G. S. (2015). Trabalho do professor em sala de aula: a função didática das justificativas para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura na educação infantil. *Eutomia, v. 01 no. 15*, 447-467.
- Selbach, H. V. (2014). *Do ideal ao possível: The Crazy Car Story* – um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Tonelli, J. R. A. (2005). *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina.
- Tonelli, J. R. A. & Cordeiro, G.S. (2014). Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Moara no. 42*, 45-63.



Percursos formativos com foco em letramentos acadêmico-científicos: análises à luz de princípios e ferramentas do ISD

Eliana Merlin Deganutti de Barros, Vera Lúcia Lopes Cristovão, Márcia Adriana Dias Kraemer, Letícia Jovelina Storto e Francine Percinoto Polisel Corrêa

Este simpósio reúne trabalhos que analisam, sob diferentes perspectivas, ações desenvolvidas em percursos formativos (Ferrarini-Bigareli, Vignoli e Kraemer, 2023) inseridos no projeto “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA): compreensão e produção textual na Educação Superior”, contemplado pela Chamada Universal CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021, Faixa B, Grupos Consolidados. O projeto faz parte das ações da Rede LILA (Projeto: Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos), coordenada pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, com a participação de onze instituições de ensino superior do estado do Paraná (Brasil). Do ponto de vista epistemológico, as ações do LILA ancoram-se, de modo mais amplo, no modelo de Letramentos Acadêmicos de Lea e Street (2014) e em uma visão sociointeracionista da língua/linguagens (Bronckart, 2003, 2006, 2008, 2021). Tal modelo contesta crenças pré-construídas ideologicamente sobre as dificuldades dos alunos com a escrita acadêmica, as quais originam o discurso do *déficit* do letramento (Gee, 1999), que rotula jovens ingressantes na universidade como incompetentes e incapazes de participar de práticas letradas nessa esfera social de prestígio (Fischer, 2007), e ao discurso da transparência da linguagem (Zavala; Córdova, 2010), segundo a qual a linguagem acadêmica é transparente e objetiva unicamente a transmissão de saberes disciplinares. A proposta do Projeto CNPq consiste na análise de dados gerados por percursos formativos realizados pela Rede LILA a docentes e discentes de diferentes culturas disciplinares (Hyland, 2004), com foco nos letramentos acadêmico-científicos, evidenciando o movimento cíclico: planejamento, implementação, avaliação. Tais percursos formativos, com seus dispositivos didáticos, são propostos em colaboração interinstitucional entre pesquisadores do LILA, conforme a necessidade das IES integrantes. Acreditamos que tais ações - coletivas, colaborativas e interinstitucionais -, podem gerar inovação para superar dificuldades postas nas universidades quanto a letramentos acadêmico-científicos. Os trabalhos que fazem parte desse simpósio buscam, à luz de princípios e dispositivos teórico-metodológicos advindos dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), analisar dados gerados por diferentes percursos formativos realizados por pesquisadores da rede LILA em parceria com docentes de diferentes culturas disciplinares.

Palavras-chave: LILA; letramentos acadêmico-científicos; culturas disciplinares; percursos formativos; ISD.

Referências

BRONCKART, J.-P (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC.

FERRARINI-BIGARELI, M. A.; VIGNOLI, J. S.; KRAEMER, M. A. D. (2023). Percurso Formativo: uma proposta de formação continuada e colaborativa em culturas disciplinares. *Raído*, 17(44), 130–147. <https://doi.org/10.30612/raido.v17i44.17143>



GEE, J. P. (1999). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press.

HYLAND, K. (2014). *Disciplinary discourse: social interactions in academic writing*. Michigan: The University Michigan Press.

LEA, M. R.; STREET, B. V. (2014). O modelo de Letramentos acadêmicos: teoria e Aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493.

Comunicação 1

Rubrica, modelo didático e/ou teórico de gênero e lista de constatação: articulações teórico-metodológicas

No projeto “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA): compreensão e produção textual na Educação Superior”, docentes de diferentes percursos formativos (PFor) (Ferrarini-Bigareli, Vignoli e Kraemer, 2023) de diversas culturas disciplinares se dedicam a construir coletivamente um artefato mediador em prol dos letramentos acadêmico-científicos, a rubrica. Esse instrumento pretende orientar estudantes em seu processo de aprendizagem relativa à produção e/ou compreensão escrita, oral, multimodal, bem como instrumentalizar docentes e discentes no processo de avaliação com seus critérios e descritores explicitados. O objetivo deste estudo é relacionar o papel do modelo didático e/ou teórico de gênero, para a delimitação dos indicadores e dos descritores da grade, bem como cotejá-la ao conceito de lista de constatação, amplamente difundida junto ao dispositivo da sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Neste trabalho, apresento como os critérios/indicadores das rubricas revelam elementos constitutivos do gênero e características que subsidiaram a construção de rubricas nas diferentes parcerias realizadas. Machado e Cristovão (2006) publicaram uma retrospectiva conceitual sobre modelo didático de gênero (De Pietro; Schneuwly, 2003), ressaltando que a seleção de textos de referências para uma análise seria orientada pelas características do contexto didático. Já Barros (2012) propôs o modelo teórico de gênero para o caso do desconhecimento sobre tal contexto, tendo como base para análise a literatura especializada sobre o gênero e não as características do ambiente escolar. Assim, acreditamos que tanto o modelo didático quanto o teórico puderam contribuir para o reconhecimento de elementos constitutivos dos gêneros selecionados por docentes dos Estudos da Linguagem em PFor vivenciados na parceria com as Ciências Biológicas e Serviço Social. Já com relação à lista de constatação, fizemos um cotejamento com a rubrica para entendermos as distinções entre ambos os artefatos. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa está ancorada nos princípios da Linguística Aplicada, de natureza qualitativa, a partir de uma análise documental (Gil, 2014). O *corpus* é formado por rubricas dos gêneros mapa conceitual e roteiro de leitura produzidas durante o PFor com as Ciências Biológicas e Serviço Social, respectivamente. Como resultados preliminares podemos apontar a coerência e pertinência dos critérios/indicadores que compõem as rubricas com relação aos modelos dos gêneros consultados.

Palavras-chave: artefatos mediadores; rede LILA; gêneros; letramentos acadêmico-científicos.



Referências

- BARROS, E. M. D. (2012). Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, Dourados/MS, v. 6, n. 11, p. 11-35.
- De PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. (2023). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In : *Théories-Didactique de la lecture-Écriture*. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128.
- FERRARINI-BIGARELI, M. A.; VIGNOLI, J. S.; KRAEMER, M. A. D. (2023). Percurso Formativo: uma proposta de formação continuada e colaborativa em culturas disciplinares. *Raído*, 17(44), 130–147. <https://doi.org/10.30612/raido.v17i44.17143>
- MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573.

Comunicação 2

Do gesto didático de planejamento aos gestos didáticos fundadores: análise de um percurso formativo da rede lila centrado nos gêneros fichamento e resumo acadêmico

A chamada “democratização do ensino superior” provocou um desafio às universidades, que tiveram que oportunizar a alunos egressos de realidades multiculturais diversas a apropriação de artefatos simbólicos prestigiados na esfera acadêmica e, por essa razão, necessários à permanência desses estudantes na instituição (Lillis, 1999). Na centralidade desses artefatos, estão as práticas letradas exigidas para que o aluno consiga se inserir e ter êxito nas atividades do mundo acadêmico. É nesse contexto que a compreensão e a produção de textos de estudantes universitários e as especificidades dessas práticas nas várias culturas disciplinares (Hyland, 2004) vêm se estabelecendo como objeto de estudo de vários projetos de pesquisa vinculados à Linguística Aplicada. Um desses projetos é o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA), composto por uma rede de pesquisadores de onze instituições de ensino superior paranaenses que buscam oferecer ações coletivas, com planejamentos colaborativos interinstitucionais e realizar pesquisas com foco em letramentos acadêmicos e científicos por meio da análise dos diversos aspectos das ações didáticas/formativas oferecidas. Para esta apresentação, trazemos resultados obtidos durante a realização de percursos formativos (PFor) oferecidos pela Rede LILA a docentes de duas universidades públicas do Paraná/Brasil, representantes de duas culturas disciplinares: Ciências Econômicas (8 participantes) e Ciências Contábeis (4 participantes). Tais PFor tiveram como propósito problematizar as práticas de ensino de leitura e produção de textos acadêmicos, a fim de dar suporte a encaminhamentos pedagógicos ancorados no modelo de Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 2014). O objetivo desta comunicação é apresentar resultados de uma análise dos gestos didáticos (Aeby-Daghé; Dolz, 2008) emergidos a partir do gesto didático de planejamento (Silva, 2013; Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023) do PFor centrado nos gêneros *resumo acadêmico* e *fichamento*. Tais gêneros foram tomados, no processo de formação, como ferramentas de mediação da leitura acadêmica. Metodologicamente, ancoramo-nos nos



preceitos da Linguística Aplicada, a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo participante (Gonçalves; Silva; Góis, 2014). Como ferramentas de geração de dados, utilizamos as atividades realizadas de forma síncrona (ferramentas: gravação dos encontros pelo Google Meet e slides da formação) e assíncronas (atividades realizadas pelo Google Classroom) elaboradas e desenvolvidas durante o PFor. Para a análise dos dados, valemo-nos da noção de gestos didáticos (Aeby-Dagué; Dolz, 2008) desenvolvida por pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e de gestos de planejamento (Silva, 2013; Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023). Os resultados preliminares apontam a importância dos gestos de planejamento na atividade do formador.

Palavras-chave: rede LILA; gestos didáticos; gestos de planejamento; gêneros catalisadores da leitura.

Referências

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, p. 83-105.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. (2014). O modelo de Letramentos acadêmicos: teoria e Aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493.
- LILLIS, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, Carys; TURNER, Joan; STREET, Brian (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140.
- SILVA, C. M. R. (2013). *O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação*. 2013. 384f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SILVA-HARDMEYER, C.; ABREU-TARDELLI, L. S. (2023). O gesto didático de planejamento como objeto da formação docente. In: Graça, Luciana; Gonçalves, Matilde; Bueno, Luzia; Lousada, Eliane. *Da didática de língua(s) ao seu ensino: estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz*. Prefácio de Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart. Campinas: Pontes Editores, p. 35-334.

Comunicação 3

Percurso formativo da rede lila em ciências biológicas: letramentos acadêmico-científicos e estudo de rubricas em diário reflexivo

Este estudo tem como delimitação temática o relato acerca de uma proposta de Percurso Formativo – PFor (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023), vivenciada em 2022-2023 e dirigida à formação continuada de docentes da área de Ciências Biológicas, mediada por professores de Letras de duas instituições públicas e gratuitas, situadas no Estado do Paraná, Brasil - Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus Londrina*, e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Realeza* -, como uma das ações do Projeto Interinstitucional *Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos* – LILA, vinculado ao Grupo de Estudos Linguagem e Educação (LED/UEL/CNPq), sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão, da



Universidade Estadual de Londrina (UEL). Trata-se de uma reflexão acerca de um PFor, como uma abordagem didático-pedagógica, a qual possibilita materializar o trabalho com letramentos acadêmico-científicos, por meio da atuação dos integrantes do LILA, considerando os variados contextos das duas culturas disciplinares envolvidas no processo: Letras e Ciências Biológicas. A questão que orienta a investigação indaga em que medida o PFor contribui para os letramentos acadêmico-científicos na universidade, a partir do trabalho colaborativo entre diferentes áreas disciplinares. Entende-se, como hipótese inicial, que o estudo possibilita delinear e compreender a natureza constitutiva do gênero discursivo (Bakhtin, 2016 [1979]), em específico do diário reflexivo, um dos objetos de análise escolhido para exame, produzindo descritores avaliativos que orientem a produção desses textos-enunciados em aulas de Estágio Curricular Supervisionado da área de licenciatura em Ciências Biológicas. O objetivo, com efeito, propõe-se a analisar o construto teórico da literatura especializada em letramentos para as práticas sociais (Lea; Street, 2014; Motta-Roth, 2013) e em eventos de letramentos (Street, 2012) decorrentes de diferentes culturas disciplinares, produzindo, ao longo da formação, *rubricas* ou descritores avaliativos, entendidos como uma escala de critérios apropriados à avaliação de gêneros discursivos e que podem ajudar a aproximar as expectativas de docentes e discentes em relação a tarefas de produção e compreensão escritas. A reflexão sobre experiências oriundas de PFor justifica-se, uma vez que as ações didáticas em prol dos letramentos acadêmico-científicos, na Rede LILA, oportunizam o estudo acerca de como o trabalho com a leitura e a escrita são realizados atualmente na universidade e sobre a aproximação ou o distanciamento das práticas pedagógicas com as perspectivas de letramentos propostas pelos pesquisadores e estudiosos desse âmbito do saber na contemporaneidade. A natureza da pesquisa é de caráter teórico, com abordagem qualitativo-interpretativa e fins explicativos. A geração de dados acontece a partir de bibliografias especializadas e em documentos relativos ao estudo do gênero acadêmico-científico diário reflexivo, com análise e interpretação das informações por meio do método dialético e por procedimentos técnicos de cunho histórico, comparativo e monográfico, por se tratar de um estudo de caso. Os resultados alcançados demonstram que o PFor é um espaço salutar de reflexão acerca dos letramentos acadêmico-científicos, contribuindo para o desenvolvimento e para o aprimoramento de capacidades leitoras e de escrita de gêneros discursivos na universidade, a partir do trabalho colaborativo entre diferentes áreas disciplinares, o que potencializa o (re)conhecimento da natureza constitutiva dos gêneros discursivos estudados na academia científica. Nesse sentido, entende-se que o uso do diário na vida acadêmica potencializa a tentativa de, por meio de uma mudança discursiva, desenvolver e aprimorar a prática reflexiva, a partir da (res)significação da práxis docente. Produzir um diário reflexivo propicia ao discente e ao docente analisar a si próprio, construir sua autocrítica, organizar o pensamento, observar de maneira sistemática as ações de uma determinada atividade. Da mesma forma, produzir descritores avaliativos que norteiam, tanto para os docentes quanto para os discentes, a produção do gênero com determinada intencionalidade, torna o processo de ensino e de aprendizagem no ambiente acadêmico mais salutar, garantindo maior clareza ao desenvolvimento discursivo.

Palavras-chave: rede LILA; percursos formativos; culturas disciplinares; gêneros discursivos; rubricas.



Referências

- BAKHTIN, M. M. (2016 [1979]). *Os Gêneros do Discurso*. Organização e tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34.
- FERRARINI-BIGARELI, M. A.; VIGNOLI, J. S.; KRAEMER, M. A. D. (2023). Percurso Formativo: uma proposta de formação continuada e colaborativa em culturas disciplinares. *Raído*, 17(44), 130–147. <https://doi.org/10.30612/raido.v17i44.17143>
- LEA, M. R.; STREET, B. V. (2014). O modelo de Letramentos acadêmicos: teoria e Aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377.
- MOTTA-ROTH, D. (2013). Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade. In: VIAN JR. O.; CALTABIANO, C. (org.). *Língua(Gem) e suas Múltiplas Faces: estudos em homenagem a Leila Bárbara*. São Paulo: Mercado de Letras.



Gêneros orais e seu ensino na Argentina, Brasil e Portugal: questões para reflexão

Luzia Bueno, Carla Cunha Marques, Roxane Gagnon, Noémia Jorge, Paula Navarro, Paula Cristina Ferreira e Ana Vieira Barbosa

Este simpósio tem como objetivo apresentar trabalhos de pesquisa realizados na Argentina, Brasil e Portugal a fim de discutir os desafios e possibilidades que o ensino de gêneros orais suscita, uma vez que, apesar de haver nos documentos oficiais dos respectivos países a indicação de que sejam tomados como objetos de ensino, eles ainda estão bem longe de atingir o destaque dado à escrita. Todavia, conforme defende o ISD (Bronckart, 2019), ancorado em Vigotski (2001), a apropriação sociossemiótica e o emprego dos diversos signos, seja na modalidade falada ou escrita, são essenciais no desenvolvimento humano e nas interações que podem levar à construção de uma sociedade melhor. Desse modo, é muito importante que o ensino dos alunos e a formação de professores contemplem o ensino de gêneros textuais orais e escritos. Para que isso possa ocorrer cada vez mais de um modo qualificado, faz-se necessário construir reflexões que possam fundamentar as ações dos formadores e dos professores.

Palavras-chaves: gêneros orais; ensino; formação de professores; interacionismo sociodiscursivo.

Comunicação 1

A construção de itinerários didáticos por professoras-formadoras do nível primário para o ensino de gêneros orais

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), documento que normatiza como deve ser o ensino da Educação Básica no Brasil para crianças de 4 a adolescentes de 17 anos em todas disciplinas, orienta que, em língua portuguesa, seja realizado um ensino de gêneros escritos, orais e multimodais. Todavia, pesquisas apontam que os gêneros orais e os multimodais ainda seguem sendo menos priorizados, devido a razões como, por exemplo, a falta de materiais didáticos voltados a eles e a deficiente formação de professores, sobretudo para aqueles que lecionarão nos anos iniciais que recebem uma formação para trabalhar com todas as disciplinas, o que impossibilita um aprofundamento em saberes epistêmicos mais específicos.

Partindo desse contexto, ofertamos dois cursos de extensão de formação continuada para os formadores de professores da rede municipal de Itatiba, cidade com cerca de 100 mil habitantes no interior do estado de São Paulo. Cada curso teve 45 horas: um no primeiro e outro no segundo semestre de 2023. Nesses cursos, em encontros semanais de 3 horas cada um, organizamo-nos para: estudar o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2019) e a proposta de trabalho didático com gêneros orais (Schneuwly e Dolz, 2004), analisar exemplares de gêneros orais já propostos no currículo da rede municipal, produzir atividades para esses gêneros, aplicá-las nas salas de aula dos formadores, refletir sobre os resultados e, após isso, reestruturar os materiais didáticos já existentes na rede, de modo a articular esses gêneros orais ao trabalho com os escritos. Assim, esperávamos construir um bom material, que pudesse contribuir com o trabalho do professor em sala de aula, mas sem engessá-lo; a ideia era dar mais condições para aumentar o poder de agir do docente para que ele pudesse fazer depois a sua



seleção, os seus cortes e suas inserções. Ao final desses dois cursos, construímos 10 itinerários didáticos, sendo 2 para cada um dos 5 anos do Ensino Fundamental I (crianças de 6 a 11 anos). Nesta comunicação, pretendemos apresentar os resultados das análises de 5 desses itinerários que foram realizadas durante um estágio de pós-doutoramento na Suíça, tendo como foco aprimorar os estudos sobre a didática do oral.

Palavras-chave: gêneros orais; itinerários didáticos; ensino fundamental; interacionismo sociodiscursivo.

Referências

BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismosociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 1ª ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.P. Théories du langage. Nouvelle introduction critique.. Publication, Bruxelles: Mardaga, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Comunicação 2

La enseñanza de géneros orales en clases de Lengua y Literatura de nivel secundario: prácticas diversas de articulación entre actividades sociales y géneros textuales

La investigación en Didáctica de las lenguas realizada en el nivel secundario en la ciudad de Rosario (Argentina), cuyo objetivo general fue producir conocimiento sobre la realidad del trabajo de enseñanza de la comprensión y producción oral, en general, y de los géneros textuales orales formales, en particular, se inscribe en el análisis del trabajo docente desde el marco teórico del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2007).

El análisis de contenido y textual (Bronckart, 2007) de siete documentos curriculares (nacionales y provinciales), dieciséis entrevistas dirigidas de investigación con docentes en ejercicio de ese nivel educativo y dieciséis clases observadas en nueve escuelas secundarias (cinco públicas y cuatro privadas) indaga el trabajo profesional entre lo prescripto y lo realizado en las clases.

En relación con lo que sucede efectivamente como tarea del docente en una situación escolar concreta, el análisis de los enunciados de las consignas de tareas (planificadas en sentido estricto y ampliadas) (Riestra, 2008) en el conjunto de dieciséis clases observadas permitió caracterizar dos estados de situación de la enseñanza de la comprensión y producción oral y de los géneros textuales orales en el nivel secundario: enseñanza *formalizada* (5 clases de 16) en la que el contrato didáctico se formaliza y hace explícito en la formulación de las consignas estrictas que funcionan como eje estructurador del proyecto de clase; y enseñanza *no formalizada* (9 clases de 16) en la que el contrato didáctico se delimita de manera implícita e informal en consignas ocasionales que surgen de forma incidental en el contexto de la reformulación de las consignas estrictas y que no refieren al objeto de enseñanza delimitado al comienzo de la actividad.



En una clase de las cinco que realizan una enseñanza *formalizada* de contenidos curriculares del eje sobre producción y comprensión oral se delimita como objeto de enseñanza un género oral formal utilizado en una actividad social específica: en la clase 7 los estudiantes realizan exposiciones orales *persuasivas* para elegir a seis alumnos que representarán a todo el curso en el Certamen de Oratoria, actividad que se realiza todos los años en la escuela y en el que se elige la exposición más convincente entre estudiantes de tercer año. En el marco de esa actividad escolar, se actualiza el modelo social del género exposición oral que en los documentos curriculares se asocia con la transmisión de saberes y que en la clase 7 se reconfigura como exposición oral *persuasiva* por su interacción con el objetivo del Certamen de Oratoria.

Por su parte, en una de las nueve clases en las que se efectiviza una enseñanza *no formalizada* de los contenidos del eje específico de formación oral se toma como punto de partida la actividad escolar de “presentación oral de un tema” con el objetivo de evaluar contenidos curriculares de historia de la lengua, resultando solapado el desarrollo del dominio textual en el género exposición oral con el que dicha actividad escolar aparenta asociarse (clase 5).

En función de estos resultados, el objetivo de esta contribución es caracterizar la actividad docente en situaciones escolares auténticas con respecto a un aspecto central para el programa de trabajo del ISD como es la interacción entre actividades sociales y géneros textuales (Bronckart, 2017), en particular, respecto de la enseñanza de géneros orales y las actividades escolares en las que estos circulan.

Para ello se analizan, a partir de categorías de los distintos niveles y componentes del modelo de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004, 2013, 2017), las consignas de tareas (estrictas, ampliadas y ocasionales) y los enunciados evaluativos de los enseñantes sobre los textos orales que exponen los estudiantes de dos clases de Lengua y Literatura de nivel secundario (clases 5 y 7) en Rosario (Argentina).

Palabras clave: enseñanza de la lengua; géneros textuales orales; actividades sociales; articulación; nivel secundario.

Referencias

Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

_____ (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____ (2013). “En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos”. En Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (Coms). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Ediciones GEISE, pp. 39-59.

_____ (2017). Bronckart, J.-P. (2017). *Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? Conferencia de cierre del V Encuentro del ISD*. Rosario (Argentina). URL: <https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Conferencia- cierre.Texto-ES.pdf>

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Comunicação 3

A construção do argumento no texto de opinião oral



O texto oral de opinião é um dos géneros escolares previstos pelo sistema de ensino português para os diferentes ciclos de ensino, uma opção que sinaliza a importância atribuída ao desenvolvimento da capacidade de expor publicamente posições pessoais, fundamentando-as. Não obstante esta centralidade, no caso do ensino português, os documentos de referência curricular são vagos no que concerne à natureza dos conteúdos ensináveis no âmbito do estudo deste género textual, o que dificulta a construção de percursos de aprendizagem conducentes à progressão neste plano da oralidade. Neste quadro, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem poderá ser concretizado por meio da abordagem de aspetos relevantes em termos de arquitetura textual e de plano de texto (Bronckart, 2008) e, neste âmbito, do estudo das secções e subpartes de um determinado género textual (Marques, 2022).

De forma a desenvolver esta perspetiva, na presente comunicação, analisaremos, de forma predominantemente qualitativa (mas não descurando dados quantitativos considerados relevantes), 15 transcrições de textos de opinião orais produzidos por alunos de 5.º ano, sem intervenção do professor, com vista a determinar o plano de texto adotado de forma dominante e, em particular, proceder ao estudo da secção em que se verbalizam os argumentos, de modo a determinar os tipos de raciocínio argumentativo adotados pelos alunos e a identificar as partes do argumento apresentadas (premissas e conclusão), a partir da sua materialidade linguística. A análise beneficiará da articulação de quadros teóricos complementares, relevando o modelo de arquitetura textual proposto pelo quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (com destaque para Bronckart, 2008), a tipologia e argumentos desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2008), o conceito de macroproposição argumentativa (Adam, 2001) e a análise do género proposta por Dolz e Schneuwly (2009) e Marques (2022).

A análise desenvolvida mostrará que os alunos constroem a sua argumentação considerando, por defeito, o contexto comunicativo escolar associado aos seus papéis discursivos inerentes, opção que condiciona a sustentação da posição pessoal. No que respeita à construção do argumento, concluir-se-á que os alunos revelam dificuldades no desenvolvimento de raciocínios argumentativos completos, o que enfraquece o processo de justificação da posição assumida. Considera-se que estes dados recolhidos a partir de textos reais são fortes indicadores de conteúdos ensináveis que deverão ser incluídos nos percursos de aprendizagem escolares, no sentido da criação de condições didáticas para um efetivo desenvolvimento de competências de produção de textos de opinião.

Referências

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes: types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4.ª ed.). Nathan.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue. *Hommage à François Rastier. Texto! XIII(1)*. http://www.revuetexto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf
- Dolz, J.; Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l’oral: Initiation aux genres formels à l’école* (4ª éd.). Issy-les-Moulineaux.
- Marques, C. (2022). Estratégias de apresentação de opinião em alunos de ensino básico e secundário: a abertura e a introdução. In J. Dolz, L. Graça & T. Magalhães (eds.), *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos – O lugar da oralidade em sala de aula: práticas de ensino da escola à universidade*, 26(1), 226-246. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37925>



Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2008). *Traité de l'argumentation* (6.e éd). Editions de l'Université de Bruxelles.

Comunicação 4

Da análise de textos à produção oral: a língua em funcionamento

Para Bronckart (2010, p. 173), as “atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas” servem de “*apoio técnico* às capacidades de expressão”. No âmbito do ensino e da formação, pode assumir-se que as aprendizagens devem ser trabalhadas de modo interligado (a nível temático), e que o funcionamento da língua, a gramática, fornece o “apoio técnico”. Articulando (compreensão e/ou produção de) textos e gramática, os estudantes apropriam-se dos diferentes planos da arquitetura textual e desenvolvem o seu poder de análise textual e de comunicação. Como sublinha Bronckart (2016, p. 11), “ces demarches de va-et-vient entre travail sur les textes et travail grammatical, dans l’optique d’un *réinvestissement réciproque* des deux ordres de savoirs construits dans l’une et l’autre démarche”, o que equivale a afirmar a necessidade de uma (re)inovação didática no ensino da língua orientada para uma maior articulação e para o entrecruzar de conteúdos textuais e gramaticais que convergem para um propósito único, a comunicação.

Tendo como referência estes princípios, desenvolveu-se um percurso didático (Jorge, 2019) assente em dois objetivos formativos: otimizar a competência comunicativa escrita e desenvolver as competências de expressão oral.

O percurso didático foi implementado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, durante o 2.º semestre do ano letivo 2023-2024, com os estudantes do 2.º ano do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa Aplicada, oriundos da China e com um ou dois anos de estudo de língua portuguesa (nível B1). O trabalho didático foi desenvolvido de forma interdisciplinar, no âmbito de três unidades curriculares (Linguística do Português, Redação em Português e Conversação em Português), tendo-se centrado, por um lado, em tarefas de leitura, compreensão e análise da arquitetura de textos argumentativos e de determinadas estruturas linguísticas e, por outro, em tarefas de produção textual (escrita e oral). Com efeito, durante o percurso didático, os estudantes analisaram textos argumentativos, exploraram a noção de argumento, sistematizaram as marcas estruturais e linguísticas do texto argumentativo e, com base nas atividades de compreensão/análise e de produção (escrita e oral), apropriaram-se de recursos linguísticos previsíveis neste tipo de texto, na língua portuguesa. No final do percurso, os estudantes realizaram um Trabalho de Articulação Interdisciplinar (TAI), isto é, um projeto interdisciplinar, aglutinador, com a forma de rubrica de avaliação (formalmente previsto enquanto instrumento de avaliação dos alunos), que consistiu na produção de um texto argumentativo escrito, na organização e realização de um debate sobre a temática “A Dieta Mediterrânica tem benefícios para a saúde humana e para a saúde do planeta” e no preenchimento de uma grelha de análise linguística. Esta grelha convoca a capacidade reflexiva do estudante sobre a língua para um uso consciente e deliberado das suas estruturas (Barbosa, 2015). A planificação da intervenção no debate foi feita através do preenchimento de um guião orientador (planificação de argumentos e textualização de ideias-chave a utilizar durante o debate).



Os estudantes de PLNM redigiram um texto argumentativo sobre o qual preencheram uma grelha de análise linguística e prepararam e realizaram um debate. Observando estes produtos é possível chegar às seguintes conclusões:

genericamente, os estudantes manifestaram dificuldades na construção e redação de argumentos. Neste ponto, o trabalho de planificação do texto argumentativo revelou-se profícuo. Através da orientação do docente, alguns estudantes conseguiram compreender como fortalecer e demonstrar eficazmente a validade dos argumentos selecionados. Como resultado, os textos apresentaram uma argumentação sólida;

o preenchimento da grelha de análise linguística permite conhecer o nível de conhecimento metalinguístico e a capacidade de reconhecer as estruturas no texto. Verificaram-se dificuldades na identificação das estruturas solicitadas bem como na sua correta construção e utilização (opção pelo conector subordinativo inadequado, por exemplo);

destacam-se estudantes que manifestam uma maior qualidade e extensão textuais, fruto da sua perseverança e procura de autoeficácia (Ferreira et al, 2021);

os estudantes recorreram a diferentes formas de sistematização de ideias-chave ao preencher o guião orientador do debate; os que tinham apenas ideias-chave no guião foram os que intervieram completas, e que tiveram tendência para a leitura, apesar de amplamente advertidos; sem surpresa, os estudantes com *mindset* dinâmico, mais aplicados e dispostos a realizar várias revisões do seu trabalho (versões intermédias) com base no feedback fornecido, conseguiram realizar trabalhos de elevada qualidade tanto a nível escrito quanto oral (Ferreira et al, 2021).

Conclui-se que a articulação de conteúdos programáticos entre as UC cria um maior foco na análise de estruturas linguísticas, lexicais e textuais conduzindo a uma apropriação de recursos linguísticos e comunicacionais que permite aos estudantes obter produtos com qualidade linguística e comunicacional adequada ao nível em que se encontram e prevendo-se progressão contínua. A estruturação interdisciplinar, sob a metodologia do percurso didático, criou o contexto adequado para entrecruzar os conhecimentos gramaticais com a arquitetura do género de texto, ou seja, os processos de expressão e estruturação.

Referências

- Barbosa, A. V. (2015) O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. *Letras & Letras*, 31(2), 111-127. <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/31348>
- Bronckart, J.-P. (2010). Géneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, 20 (40), 163-176.
- Bronckart, J.-P. (2016). Que faire de la grammaire et comment en faire ? *Pratiques*, 2016, n° 169-170. URL: <https://archive-ouverte.unige.ch//unige:109522>.
- Ferreira, P., Barbeiro, L., & Alves, R. (2021). A escrita exige determinação ao aluno com dislexia?. *Indagatio Didactica*, 13(2), 25-42. <https://doi.org/10.34624/id.v13i2.25091>.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.o ano de escolaridade – Relato de percurso didático. In *Atas do 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, 60-70. Associação de Professores de Português.



Análises do agir docente em diferentes contextos: processos formativos plurais em discussão

Anderson Carnin, Joseane Matias, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

Este Simpósio Temático (ST) se dedica à apresentação e discussão de três trabalhos distintos de pesquisa, unidos, no entanto, pela mesma problemática: a análise de textos-discursos produzidos em situação de ou para o agir docente na Educação Básica brasileira. O objetivo principal do ST reside, pois, na socialização e debate dos resultados de pesquisas desenvolvidas, nos últimos anos, em três diferentes estados do Brasil, acerca da formação de professores de Língua Portuguesa. Dialoga, especificamente, com questões centrais para os estudos de base interacionista sociodiscursiva relativos à formação docente: a identificação e análise dos gestos didáticos, a questão do trabalho com gêneros de texto na Educação Básica, a produção e análise de práticas discursivas no âmbito de ações destinadas à formação docente, seja ela inicial ou continuada, e mesmo o avanço das práticas de produção de textos mediados por tecnologias de Inteligência Artificial e sua relação com a formação de professores. Nas três pesquisas, dá-se ênfase às questões languageiras dos contextos e práticas analisados, para o que se recorre aos construtos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008, Schneuwly & Dolz, 2004), seja de modo exclusivo, seja de modo articulado a outros referenciais teóricos, como os estudos sobre comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991) ou análise de discurso (Volóchinov, 2017, Bakhtin, 2011, 2017). O foco nas questões de cunho didático subjaz aos três trabalhos e evidencia os contributos dos estudos interacionistas sociodiscursivos ao campo da formação docente, especialmente no âmbito da Linguística Aplicada brasileira.

Palavras-chave: agir docente; formação de professores; práticas languageiras.

Referências

- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal* (Paulo Bezerra, Trad., 6ª ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2017). *Para uma filosofia do ato responsável* (Valdemir Miotello & Carlos A. Faraco, Trad., 3ª ed.). São Carlos: Pedro e João Editores.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trad.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (A. R. Machado & M. L. M. Matencio, Trad. & Org.). São Paulo: Mercado das Letras.
- Bronckart, J. P. (2008). *O agir nos discursos: Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores* (A. R. Machado & M. L. M. Matencio, Trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Volóchinov, V. N. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo, Trad.). São Paulo: Editora 34.

Comunicação 1

O agir docente por meio do gênero dissertativo-argumentativo na pandemia da Covid-19

Este estudo situa-se no campo da Linguística Aplicada e fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart (2003), bem como nas contribuições de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) para o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais. O



objetivo geral da pesquisa é investigar a materialização dos gestos didáticos fundadores contidos no comando de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo nas Atividades Pedagógicas Complementares (APC) de Língua Portuguesa, em uma escola de Dourados-MS, durante o período da pandemia da covid-19. Os objetivos específicos incluem: (i) identificar quais gestos fundadores estão presentes nos comandos de produção do gênero dissertativo-argumentativo; e (ii) observar como estes gestos são acionados pelo Professor (a) na elaboração do comando de produção textual. A metodologia adotada é qualitativa, com enfoque na pesquisa documental, que consiste na análise de documentos, mais precisamente nas APC desenvolvidas durante o período estudado. O *corpus* da pesquisa é composto por quatro APC, permitindo a compreensão aprofundada do fenômeno em questão. Os resultados indicam que os gestos didáticos fundadores são essenciais nos comandos de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo, não apenas orientam os alunos nas atividades de escrita, mas também os incentivam a estabelecer conexões com o conhecimento prévio, aplicando-o de maneira crítica e reflexiva. Além disso, a pesquisa demonstrou que a adaptação dos comandos de produção textual durante a pandemia da Covid-19 foi eficaz para manter a continuidade e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mesmo diante das adversidades impostas pelo ensino remoto. Em síntese, este estudo destaca a relevância de práticas pedagógicas que são flexíveis e responsivas às circunstâncias educacionais emergentes, sublinhando a importância de uma abordagem didática centrada no aluno para a efetiva transmissão e construção do conhecimento linguístico em tempos de crise.

Referências

- Bronckart, J. P. (2003). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trad.; 2ª ed.). São Paulo: EDUC.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 41-73). (Roxane Rojo & Glaís S. Cordeiro, Trad. & Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Comunicação 2

Comunidades de desenvolvimento profissional: espaço de emergência, análise e ressignificação do agir docente

Esta contribuição versa sobre linguagem, interação e desenvolvimento profissional docente, assumindo a relação entre o coletivo e o individual como espaço de emergência e potencialização da reflexão sobre a formação de professores. Tem como objetivo principal analisar traços/pistas languageiras de desenvolvimento profissional docente em verbalizações de três professoras de Língua Portuguesa, a partir de sua participação em uma comunidade de desenvolvimento profissional (Guimarães & Carnin, 2020). Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa-ação que acompanhou essas professoras de Língua Portuguesa ao longo de um percurso formativo de quatro anos (2018-2022), cujo mote principal foi, a partir do desenvolvimento de projetos didáticos de gênero (Guimarães & Kersch, 2012), contribuir para a renovação do ensino de Língua Portuguesa e a reconfiguração de práticas docentes no contexto de uma rede municipal de ensino da região metropolitana de Porto Alegre (RS/Brasil). Ao longo do percurso formativo, foram propostos diferentes movimentos de interação-formação (encontros coletivos, mentoria e entrevistas individuais), os quais permitiram a alternância de papéis na formação e nos modos de participação (Lave & Wenger, 1991) das professoras participantes da pesquisa. Esses momentos fomentaram a reflexão sobre conceitos relacionados ao trabalho com gêneros de texto em sala de aula, à reconfiguração das representações sobre o trabalho docente “no chão da escola” e à legitimação do coletivo enquanto comunidade de desenvolvimento profissional docente. Os dados que compõem o *corpus* da pesquisa, analisados principalmente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo



(Bronckart, 1999, 2006, 2008), enfocaram os tipos de discurso e os mecanismos de responsabilização enunciativa, a partir dos quais foi possível observar que a alternância de papéis vivenciada pelas professoras participantes da pesquisa suscitou o debate interpretativo, a tomada de consciência e a (potencial) reconfiguração do agir docente, movimentos importantes para o desenvolvimento individual e, também, para a consolidação de uma comunidade de desenvolvimento profissional docente. Nos dados analisados, foi possível constatar que o dispositivo didático “projeto didático de gênero” funcionou também como um dispositivo formador, catalisando uma série de movimentos de reconfiguração do agir docente que emergiram na tensão entre as representações individuais e coletivas que foram capturadas do agir linguageiro das professoras participantes da pesquisa. Além disso, concluiu-se que o coletivo é um elemento potente para o desenvolvimento profissional docente, considerando que é na interação social que nos constituímos como indivíduos e podemos, também, (re)significar a dimensão profissional de nosso agir.

Referências

- Bronckart, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trad.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (A. R. Machado & M. L. M. Matencio, Trad. e Org.). São Paulo: Mercado das Letras.
- Bronckart, J. P. (2008). *O agir nos discursos: Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores* (A. R. Machado & M. L. M. Matencio, Trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Guimarães, A. M. M., & Carnin, A. (Orgs.). (2020). *Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a resignificação do trabalho de ensinar*. Araraquara: Letraria.
- Guimarães, A. M. M., & Kersch, D. F. (2012). A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: A. M. M. Guimarães & D. F. Kersch (Orgs.), *Caminhos da construção: Projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa* (pp. 21-44). Campinas: Mercado de Letras.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Comunicação 3

Autoria e constituição de identidade docente em contexto de produção de textos gerados por ferramentas de Inteligência Artificial

Muitas pesquisas vêm apontando para o papel desempenhado pelas práticas discursivas na formação do docente do campo das linguagens. Em alguns desses trabalhos (Kleiman & Matencio, 2005, Guedes Pinto, 2015, Lopes, 2018, Lopes & Rinck, 2019, Lopes, 2020, Lopes & Assis, 2023, Reichmann, 2015), evidencia-se a necessidade de pensar a formação do pesquisador e futuro docente na interação com as práticas de leitura e produção de gêneros discursivos que possibilitam o processo de profissionalização de forma reflexiva e crítica. No caso das práticas de estágio na licenciatura, o processo de constituição profissional implica uma multiplicidade de saberes, emergentes da esfera acadêmico-científica, da interlocução com as instituições de ensino e da vivência familiar, social e cultural do licenciando. Entre os desafios interpostos nesse percurso formativo estão os que resultam dos avanços tecnológicos decorrentes de ferramentas criadas pela Inteligência Artificial (IA), cada vez mais presentes em nosso cotidiano de formadores, na universidade. Nesta exposição pretendemos refletir sobre as implicações dos recursos de geração de textos propiciados pelos *chatbots*, com vistas a analisar possíveis repercussões no processo de formação acadêmica e profissional e na constituição identitária e autoral do futuro docente para atuar como formador de leitores e produtores de textos, na educação básica. Para o desenvolvimento do exame proposto, assumimos os pressupostos da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008, Schneuwly & Dolz, 2004), em interface com os estudos de perspectiva enunciativa que concebem



as práticas discursivas em interação, marcada pela alteridade, responsividade e responsabilidade, conforme os trabalhos de viés dialógico-discursivo de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011, 2017). Inspirada em procedimentos metodológicos de natureza qualitativa, de feição interpretativista, a análise inicial dos dados – projetos de ensino produzidos por estagiários de Letras e projetos didáticos gerados pelo *Chat GPT* –, com foco nas pistas evidenciadas por categorias linguísticas e discursivas que indiciam a responsabilidade enunciativa e autoral, assinala a necessidade de refletir sobre as concepções de texto, sujeito-autor, autoria e ensino emergentes do processo de constituição docente em tempos de ferramentas de Inteligência Artificial.

Referências

- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal* (Paulo Bezerra, Trad., 6ª ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2017). *Para uma filosofia do ato responsável* (Valdemir Miotello & Carlos A. Faraco, Trad., 3ª ed.). São Carlos: Pedro e João Editores.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trad.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (A. R. Machado & M. L. M. Matencio, Trad. e Org.). São Paulo: Mercado das Letras.
- Bronckart, J. P. (2008). *O agir nos discursos: Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores* (A. R. Machado & M. L. M. Matencio, Trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Guedes-Pinto, A. L. (2015). *Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kleiman, A., & Matencio, M. L. M. (2005). *Letramento e formação do professor*. Práticas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lopes, M. A. P. T. (2018). Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. In Reichmann, C. L., & Guedes-Pinto, A. L. (Orgs.). *Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 195-218.
- Lopes, M. A. P. T., & Rinck, F. (2019). Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação docente. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 17-25, 30 out. 2019.
- Lopes, M. A. P. T. (2020). Constitution de l'auteurité et de l'identité dans des projets d'enseignement d'étudiants de lettres en situation de stage de formation. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 291-306, mai-ago 2020.
- Lopes, M. A. P. T., & Assis, J. A. (2023). Responsividade e dialogicidade na interação com os saberes em projetos de ensino no espaço de formação. *Calidoscópico*. Dossiê Homenagem a Joaquim Dolz. v. 21, n. 1, jan-abr 2023, p. 179-196.
- Reichmann, C. L. (2015). *Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola* (Roxane Rojo & Gláís S. Cordeiro, Trad. & Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Volóchinov, V. N. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo, Trad.). São Paulo: Editora 34.



Approches par les textes et les genres de textes dans la formation initiale en didactique des langues : quelles dynamiques ?

Sandrine Aeby Daghé, Slavka Pogranova, Carla Silva Hardmeyer, Audrey Renson, Germain Simons, Eliane Lousada e Suélen Maria Rocha

Ce symposium vise à analyser et discuter le travail sur les concepts de textes et des genres de texte issus de l'ISD et leurs usages dans trois contextes de formation (suisse, belge et brésilien) en didactique des langues. Si les travaux de recherche s'intéressent aux enjeux de notions textuelles relevant d'une modélisation par les genres de texte – comme l'expression des positions et des voix, le choix des unités linguistiques ou encore les mécanismes internes de cohérence textuelle – existent depuis une vingtaine d'années en didactique des langues, Marschall, Plazaola Giger, Rosat et Bronckart (2000) ont montré, à partir d'une analyse des manuels de français langue première, français langue seconde et allemand langue seconde en usage en Suisse (degrés 9 à 11) des différences notables « plus importantes que [ce qu'ils] prévoyi[aient] » dans l'enseignement des dimensions énonciatives et des mécanismes de cohérence des textes. Un constat similaire est formulé par Manterola, Diaz de Gereñu Lasaga et Almgren (2021) qui soulignent à quel point les manuels de langues sont marqués par des traditions disciplinaires différentes qui impactent fortement les dimensions du texte présentées comme objets d'enseignement. Cependant qu'en est-il dans la formation en didactique des langues ? Comment les approches par les genres de textes se déclinent-elles dans les dispositifs de formation à l'université ?

Quels sont les objectifs de formation visés en fonction des programmes et des publics ? Quelles conclusions peut-on tirer de l'analyse des pratiques d'enseignement pour la formation initiale ? Les contributions réunies dans ce symposium sont ancrées en didactique des langues mais portent sur des terrains contrastés. Elles proposent différentes approches qui s'intéressent aux processus et aux objets de formation en fonction des savoirs et des pratiques de référence, des prescriptions et des modélisations didactiques dans les moyens d'enseignement relatives aux textes et aux genres de textes.

Dans une approche sous-tendue par la transposition didactique cherchant à comprendre les mouvements transpositifs en jeu, nous proposons d'examiner dans quelle mesure les textes et les genres de textes sont des objets de formation en didactique des langues (cf. Jacquin, Simons, Delbrassine, 2018 ; Thonhauser, 2020). Quelle place est réservée à la formation aux textes et aux genres de textes oraux ou écrits en L1, L2, L3, en incluant les langues d'origine ? Quelles sont les dimensions des textes et des genres de textes qui sont travaillées et mises en évidence ? Quelles sont les compatibilités avec les documents de référence ? Pour quelles finalités et en fonction de quel potentiel d'innovation au regard des dispositifs didactiques d'enseignement des langues ? Pour quels publics d'élèves ? En prenant en compte quels facteurs contextuels ?

Telles sont les questions générales qui guident ce symposium. Les trois contributions permettront de discuter des points communs des dispositifs et objets de formation permettant de mieux comprendre les conditions d'une possible mise en place d'une didactique coordonnée au niveau universitaire, un objet d'étude peu traité dans la littérature.

Références

Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (Ed.) (2018). Les genres textuels en langue étrangère :



théorie et pratique. Peter Lang.

Manterola, I., Díaz de Gereñu Lasaga, L., & Almgren, M. (2021). Gramática y producción textual en materiales didácticos de euskera, español e inglés de Secundaria: Reflexiones sobre una didáctica integrada de lenguas. *Didacticae : Revista De Investigación En Didácticas Específicas*, (8), 26–39. <https://doi.org/10.1344/did.2020.8.26-39>

Marschall, M., Plazaola Giger, I., Rosat, M.-C. & Bronckart, J.-P. (2000). La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes. Editions universitaires.

Thonhauser, I. (2020). Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als Frage fachdidaktischer Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 1451–1470. <http://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif>

Communication 1

Approches par les textes et les genres de textes en formation initiale d'enseignant-e-s généralistes du primaire à Genève : jalons et écueils pour une didactique intégrée des langues

A l'heure où les appels à un décloisonnement de l'enseignement des langues sont très présents dans les orientations institutionnelles en Suisse (CIIP, 2010/2012 ; Hütterli et al., 2012), nous proposons d'ouvrir des perspectives de réflexion sur les objets et enjeux d'une formation à une didactique des langues destinée à des enseignant.es généralistes qui s'inscrivent dans une perspective intégrée. De manière générale, les pratiques et les compétences langagières des enseignant.es généralistes dans le domaine des langues, langue de scolarisation, langues étrangères (allemand, anglais, italien...) font l'objet de plusieurs recherches (voir notamment la vaste recherche de Dolz & Gagnon, 2018 pour la formation à l'enseignement de la langue de scolarisation dans l'ensemble des institutions de formation en Suisse romande au primaire et au secondaire). En formation initiale, ces réflexions concernent divers aspects qui concernent plus spécifiquement la didactique des langues : usage de plusieurs langues pour accéder aux savoirs, liens entre les connaissances didactiques et les compétences langagières, enseignement et place de la langue-culture en classe, convictions des enseignant.es à propos de leurs compétences, pistes pour une formation plurilingue (voir Pogranova pour la didactique de l'allemand et de l'anglais, 2020).

En analysant trois dispositifs de formation conçus pour les enseignant.es généralistes et du spécialisé – didactique de l'anglais L3, didactiques des langues et plurilinguisme, apports didactiques pour l'enseignement spécialisé – inscrits dans la formation à l'enseignement primaire dans le contexte genevois, nous nous intéressons à la place qu'y occupent les concepts de textes et des genres de textes au regard des objets de formation mais aussi des propositions de dispositifs didactiques et des autres outils professionnels des enseignant.es (les supports, les discours, les gestes didactiques). Nous faisons l'hypothèse que les textes et les genres de textes peuvent être des leviers pour des dispositifs de formation en didactique des langues dans une perspective intégrée. Mais ils sont également au coeur de processus de sédimentation (Schneuwly & Dolz, 2009) où les textes et les genres de textes sont tantôt mobilisés : a) dans le but de développer des compétences langagières des élèves dans une visée communicative, tantôt b) au coeur de démarches d'enseignement consistant en l'introduction de concepts systématiques – par exemple la comparaison des textes et des composantes des textes –



considérés par Schneuwly comme des « instruments historiquement élaborés » issus de « l'immense tradition des sciences du langage » (2020, p. 11).

Nous proposons d'analyser : a) la place des textes et des genres de texte dans les prescriptions du *Plan d'études romand* (CIIP, 2010/2012) en matière d'enseignement des langues (cf. Aeby Daghé, Boër, Pogranova & Silva-Hardmeyer, à paraître) ; b) les dispositifs de formation proposés dans les trois contextes de formation (recensement d'objets visés) ; c) les dimensions spécifiques des textes et des genres de textes abordés dans chacun des dispositifs de formation au regard des objets, des dispositifs didactiques proposés, des outils d'enseignement ciblés et des finalités visées. Méthodologiquement nous établirons des synopsis des séquences de formation, au sens de résumés séquentiels et hiérarchiques, selon la méthodologie de Dolz et Gagnon (2018) afin de cerner et de comparer les objets de formation, y compris leurs spécificités, et dans une analyse multifocale. Nous rendrons compte des points communs et des similitudes en fonction des dispositifs de formation retenus en proposant pour chaque contexte une illustration.

Références

Aeby Daghé, S., Boër, D., Pogranova, S. & Silva-Hardmeyer, C. (à paraître). La didactisation des littéracies plurilingues au prisme des genres textuels : une analyse du plan d'études romand (2012). In D. A. C. Denardi, S. Muniz-Oliveira, M. Stutz, M. A. dos Santos, C. Silva-Hardmeyer, M.I. Rodrigues Toganto (éd.), *Textuais/ Discursivos em linguas maternas e adicionais : um olhar sob diferentes perspectivas teóricas et práticas*. Logo editora.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.

Hutterli, S., Coste, D., Elmiger, D., Eriksson, B., Lenz, P., Stotz, D., Wokusch, S. & Zappatore, D. (2012). Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux - développements - perspectives (Vol. 34B). CDIP. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/178>

Pogranova, S. (2020). Les pratiques des enseignants en formation : la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire. Peter Lang.

Schneuwly, B. (2020). Le détour par la 'pédagogie du détour'. Réflexions sur l'apport de la théorie de Vygotski à l'éveil aux langues. In A.-C. Blanc & V. Capt (Dir.), *La tête et le texte* (pp. 179-190). Peter Lang.

Communication 2

Enseignement des genres textuels dans le secondaire en classe de langues étrangères. Bilan de recherche et perspective de formation initiale

La présente contribution propose tout d'abord un aperçu des résultats d'une large enquête en ligne que nous avons menée concernant l'enseignement des GT auprès d'enseignant·es de LE (n=571) du secondaire en Belgique francophone. Nous ferons ensuite le bilan de la pratique des GT par les futur.es enseignant.es de LE dans le cadre de leurs stages de formation initiale à l'Université de Liège. Une vue d'ensemble de l'offre de formation actuelle sur les GT dans cette institution sera également proposée.

Enfin, nous présenterons un projet de module de cours qui vise à mieux préparer les futur.es enseignant.es à l'enseignement le plus efficace et le plus équitable possible des GT en classe de



LE. Nous détaillerons également divers procédés qui devraient permettre de mesurer l'efficacité de ce dispositif en lien avec la notion de moteurs du changement des pratiques enseignantes (Guskey, 2002).

Plusieurs constats nous ont permis de mieux appréhender les besoins des (futur-es) enseignant-es et de créer ainsi un dispositif de formation initiale sur l'enseignement des GT en classe de LE. Ainsi, diverses recherches dans le domaine (Simons, 2018 ; Renson, 2023) ont démontré que les prescrits (référentiels de compétences et programmes) en matière de LE en Belgique francophone n'accordent pas une place suffisante aux GT. Pourtant, selon une vaste enquête (Renson, 2023), 83,89% des enseignants déclarent utiliser les GT en classe de LE. Sans outils adéquats et formations appropriées, 92,28 % déclarent ne pas clarifier ni exercer les ressources mobilisées par le GT étudié et tendent donc vers un enseignement qu'on peut imaginer peu efficace et probablement inéquitable (Jacquin *et al.*, 2018). Un autre constat que nous avons pu établir est que nos étudiant-es éprouvent des difficultés à identifier les diverses ressources à expliciter et à exercer pour enrôler les élèves dans une tâche de production finale qui cible un GT particulier. Or, nous rejoignons les opinions d'autres chercheur-es (notamment Bulea, 2013 ; Lousada, 2008) sur l'importance d'outiller les (futur-es) enseignant-es en explicitant les caractéristiques des GT afin de les conscientiser à la généralité. Nous poursuivrons donc notre communication par la présentation d'un tout nouveau module de cours de la formation initiale rénovée intitulé « Didactique des genres textuels non fictionnels ». Le module permettra de familiariser les étudiant-es avec des GT non fictionnels listés dans les prescrits légaux en Belgique francophone (le Curriculum Vitae, la lettre de motivation, l'entretien d'embauche, la publicité, le débat...). Il s'agira également d'amener les futur-es enseignant-es à comprendre *si, quand* et surtout *comment* les GT peuvent être enseignés dans les cours de LE de l'enseignement secondaire. Nous questionnerons également des genres scolaires tels que l'exposé ou l'élocution.

Pour clôturer notre communication, nous préciserons les moyens d'évaluer, à court ainsi qu'à moyen termes, l'efficacité de notre dispositif de formation. Ainsi, divers prétests et post-tests seront envisagés afin d'estimer la représentation initiale qu'ont les étudiant-es en matière d'enseignement des GT et sa potentielle évolution. Nous discuterons également d'entretiens menés à moyen terme avec les étudiant-es (une fois leur cursus universitaire terminé) afin d'évaluer l'impact de la formation que nous proposons sur leur intégration des GT dans leurs séquences de cours.

Références

- Bulea, E. (2013). Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification. *Pratiques*, 157/158, 201-215.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Bern : Peter Lang.
- Lousada, E. (2008). Utiliser les genres textuels dans une perspective actionnelle. *Revista de Lenguas Modernas*, 1, 211-218.



Renson, A. (2023). *Le débat de société public régulé en anglais langue étrangère en Belgique francophone. État des lieux sur les pratiques déclarées et expérimentation d'un enseignement explicite vs implicite du genre*. Thèse de doctorat non-publiée. Liège : Université de Liège.

Communication 3

Genres de textes et dispositifs de formation d'enseignant-e-s de langues étrangères : difficultés, obstacles, conflits et dilemmes du métier

La formation des enseignant-e-s de langues se base souvent sur des expositions des théories de la Didactique des Langues et sur la préparation à l'application de ces concepts en salle de classe. Axés surtout sur le modèle de la transmission de savoirs d'ordre épistémique (Bulea, Bronckart, 2010), ces dispositifs de formation laissent parfois peu de place à la co-construction des savoir-faire d'ordre praxéologique et à la discussion et à l'écoute de ce que les enseignant-e-s réalisent effectivement dans leur salle de classe. Dans les dispositifs de formation que nous avons élaborés nous essayons de mettre en place des discussions sur le travail d'enseigner le français comme langue étrangère (FLE) à travers les genres de texte, tout en accordant une place importante aux verbalisations des enseignant-e-s sur ce qui se passe réellement en salle de classe et au développement des capacités d'ordre praxéologique.

Dans cette communication, nous présenterons deux dispositifs de formation d'enseignants que nous avons proposés pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans lesquels nous avons combiné les deux modèles : i) des discussions sur les genres de textes et sur les concepts de l'ingénierie didactique, de manière à atteindre des objectifs d'ordre épistémique ; ii) des discussions sur la pratique effective des enseignant-e-s, de manière à atteindre des objectifs d'ordre praxéologique. Le cadre théorique et méthodologique qui sous-tend notre étude se base, d'une part, sur l'Interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 2022) et ses propositions pour la Didactique des Langues (Schneuwly, Dolz, 2004) ; et, d'autre part, sur les contributions de la méthode de l'autoconfrontation (Faïta, Vieira, 2003) pour la transformation et la compréhension des situations de travail enseignant. L'implémentation de ces deux dispositifs de formation a eu lieu dans deux contextes différents, tous les deux liés à la formation des enseignants de langues, réalisée en parallèle avec la formation universitaire. Dans le premier, il s'agissait de former des enseignant-e-s de FLE, qui ne connaissaient pas (ou connaissaient très peu) l'approche par les genres de manière qu'ils puissent l'utiliser pour l'enseignement du français à un public adulte brésilien. Dans le deuxième cas, il s'agissait de former des enseignant-e-s à l'approche par les genres « académiques » de manière à les préparer à accompagner des étudiant-e-s universitaires qui devraient produire ces genres en vue de leur intégration et participation à la vie universitaire. Dans les deux contextes, les données montrent les difficultés, obstacles, conflits et dilemmes vécus par les enseignant-e-s et qui sont au coeur du métier d'enseigner une langue étrangère. Elles montrent également les enjeux de l'enseignement du FLE face à un plurilinguisme « interne » à la langue française elle-même et « externe » (Blanchet, Chardenet, 2016) si l'on considère son contact avec la langue première des apprenants et avec les langues qu'ils ont apprises auparavant.

Références

Blanchet, P. ; Chardenet, P. (2016). Les orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives : propositions pour une analyse glottopolitique des transpositions



didactiques de la pluralité linguistique dans les Universités d'Amérique du Sud. In : Cunha, J. C. ; Lousada, E. G. Pluralidade linguístico-cultural em Universidades Sul-Americanas. Campinas : Pontes Editora.

Bronckart, J.-P. (2022). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme sociodiscursif*. Limoges : Lambert Lucas.

Bulea, E. ; Bronckart, J.-P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGYARVM ARENA*, v. 1:43-60, 2010.

Faïta, D. ; Vieira, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2003, vol 19:123-154. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>

Schneuwly, B. ; Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas : Mercado de Letras.



Debate internacional sobre a IA sob a perspectiva do ISD

Joaquim Dolz, Aina Monferrer-Palmer, Florencia Miranda e Antónia Coutinho

O rápido avanço da inteligência artificial (IA) trouxe mudanças significativas para a educação, especialmente no ensino de línguas. Este simpósio, intitulado "Debate internacional sobre a IA sob a perspectiva do ISD", propõe uma discussão crítica sobre as implicações da IA na educação, com ênfase nas tecnologias de chatbot generativas, como o ChatGPT, com a participação de pesquisadores de linguística do texto e didática das línguas de quatro universidades e quatro países diferentes.

As novas tecnologias facilitadas pelo desenvolvimento da IA permitem antecipar um uso de novas ferramentas para o ensino das línguas. A partir de 2022, a disponibilização parcialmente gratuita dessas tecnologias gerou uma adoção exponencial, desafiando os professores de língua e os próprios alunos a integrá-las de maneira produtiva nas salas de aula e nas tarefas de autoaprendizagem diferenciado. Os chatbots IA não apenas facilitam a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento da consciência multilíngue, mas também permitem interações didáticas que merecem ser analisadas.

Três questões são constitutivas deste simpósio:

- 1) Quais são as potencialidades didáticas da IA?
- 2) Quais são as especificidades das interações entre docentes e alunos com a máquina do ponto de vista do ISD?
- 3) Quais são as implicações éticas, sociais e técnicas dessas interações homem-máquina no contexto do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; chatbots IA; interações didáticas.

Comunicação 1

Interação pessoa-chatbot e géneros textuais: reflexões para o ensino e a aprendizagem de línguas

Este trabalho enquadra-se num simpósio que propõe debater sobre as implicações da chamada inteligência artificial na Didática das Línguas (Dolz et al. 2009), com ênfase nas tecnologias de chatbot generativas, como o ChatGPT. Nesse sentido, a presente intervenção visa contribuir com uma reflexão sobre três aspetos. Em primeiro lugar, observaremos algumas características relevantes da interação entre pessoas e o chatbot generativo ChatGPT (tal como essa interação pode ser realizada em 2024). Para caracterizar essa interação, assumiremos a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1997, 2008, entre outros). Em segundo lugar, procuraremos identificar a conceção de género textual que subjaz à resposta/produção do chatbot.

Especificamente, observaremos alguns efeitos das instruções de uma pessoa na "produção textual" do ChatGPT no que diz respeito à atualização e/ou à ficcionalização de diversos géneros textuais. A distinção entre "atualização" e "ficcionalização" de géneros de texto foi discutida em Miranda (2010, entre outros) no quadro de um estudo sobre o processo de intertextualização – entendido como cruzamento de (traços de) géneros textuais diferentes no interior de um texto singular (Miranda, 2010). Para isso, identificaremos os marcadores genéricos (Miranda, 2010)



que ocorrem em diversas respostas do chatbot, mediante alguns testes de experimentação. Em terceiro lugar, faremos uma reflexão sobre possíveis implicações dos aspetos observados para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: inteligência artificial; ChatGPT; géneros textuais; Interacionismo Sociodiscursivo; didática das línguas.

Referências

BRONCKART, J.-P. (1997) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.P. (2008) Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. In *Texto!* vol. XIII, 1. Disponível em http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf.

DOLZ, J., GAGNON, R., & MOSQUERA, S. (2009). La didáctica de las lenguas. Una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y literatura*, 21, 117-141.

MIRANDA, F. (2010) *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia & Fundação Gulbenkian.

Comunicação 2

Interacionismo sociodiscursivo e inteligência artificial: interpelações e desafios em contextos educacionais

No âmbito do presente simpósio, a comunicação que me proponho apresentar retoma algumas das questões centrais no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo – como tipos discursivos, géneros textuais e desenvolvimento humano (Bronckart, 1997, Coutinho, 2023). O objetivo será refletir sobre essas questões, à luz dos desafios que colocam hoje as ferramentas de Inteligência Artificial (IA) de tipo generativo no campo da didática das línguas, da formação docente e da educação em geral.

A comunicação está estruturada em dois momentos principais. O primeiro centra-se sobre tipos discursivos e géneros textuais, através da comparação entre textos produzidos em circunstâncias ditas normais e produções do ChatGPT. Começarei por discutir a natureza discursiva (linguística) das produções fornecidas por chatbots como o ChatGPT, tendo em conta a ausência da componente psicológica que lhes está associada (Coutinho, 2023). No que diz respeito aos géneros textuais, para além de algumas questões relacionadas com parâmetros contextuais, evidenciar-se-á uma tendência para a repetição, ou mesmo rigidez, dos formatos, ou planos de texto. Em função destes dados, o segundo momento procurará equacionar vantagens e riscos dos chatbots generativos em contextos educacionais. Antecipam-se algumas possibilidades estimulantes, sobretudo na promoção do plurilinguismo e em contextos de ensino/aprendizagem de línguas. Impõem-se, no entanto, algumas sérias reservas relativamente à produção de texto, enquanto ocasião de elaboração de conhecimento (Grize, 1996), e em relação à escrita – ao que da escrita permanece, ao longo da vida, como “uma função inteiramente original da linguagem” (Vigotsky, [1934]2007, p. 257), ou à escrita como fator de desenvolvimento pessoal.



Levar a sério algumas dessas reservas permitirá com certeza um equilíbrio de estratégias, que não perca a oportunidade de renovação que a IA pode ajudar a implementar, nas escolas, mas que não embarque cegamente numa lógica unidirecional de submissão ao digital.

Palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo; conhecimento; escrita; desenvolvimento; inteligência artificial.

Referências

Bronckart, J.-P. (1997). *Ac'vité langagière, textes et discours. Pour un interacionisme socio-discursif*. Delachaux & Niestlé.

Coutinho, A. (2024). Discurso(s), inteligência artificial e desenvolvimento humano. In Pereira, R. A.; Pinto, M. A. G. ; Aguilera, M. C. A. (orgs). *Estudos do campo discursivo na contemporaneidade / Estudios contemporáneos en el ámbito del discurso* (pp. 395-431). Editora Pedro & João (e-book). URL : <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/estudos-do-campo-discursivo-nacontemporaneidade/>

Coutinho, A. (2023). *Linguística do texto e do discurso*. Húmus.

Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communica'ons*. Presses Universitaires de France.

Vygotsky, L. ([1934]2007). *Pensamento e linguagem*. Relógio d'Água.

Comunicação 3

O impacto da inteligência artificial de tipo chatbot no ensino de línguas

Esta comunicação se insere num simpósio que visa discutir as implicações da inteligência artificial na Didática das Línguas (Dolz et al., 2009), focando especialmente nas tecnologias de chatbot generativas, como o ChatGPT. Discute as implicações educacionais das tecnologias de chatbot de inteligência artificial generativa que cresceu exponencialmente desde 2022. As inteligências artificiais, em formatos de chatbot, geração de imagens e transcrições de áudio, estão revolucionando conceitos educacionais como avaliação, plágio, ensino produtivo de textos e adaptação de conteúdos para cada aluno. Quando utilizada com a orientação adequada dos professores, essa tecnologia pode oferecer ferramentas favoráveis ao aprendizado de línguas e ao desenvolvimento da consciência plurilingue e abrem um novo campo para a interação.

Apresentamos uma exploração empírica dos possíveis usos de ChatGPT para o aprendizado de línguas sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Essas ferramentas reconfiguram a relação entre humanos e máquinas, impactando o ambiente escolar, que precisa se atualizar. Abordamos cinco questões principais: as diferenças entre a produção de linguagem por IA e por humanos; a gestão de informações pelos grandes modelos de linguagem comparada à teoria de Coseriu sobre repetições, norma e sistema; o que o ChatGPT pode trazer ao estudo das regularidades dos géneros textuais; as utilidades do ChatGPT na sala de aula de línguas; e a relação entre o ChatGPT e o plurilinguismo.

Palavras-chave: ChatGPT; inteligência artificial; ensino de línguas; interacionismo sociodiscursivo; plurilinguismo.



Referências

- Adam, J. M. (2001) "Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire?", *Langages*, 141, 10-27.
- Arenas, A; Monferrer, A. (2023) "Enseñar una lengua extranjera por el bias de canciones: proposición intercultural y mediación interlingüística en clase de catalán", *Scripta. Lingüística*, 60: 249-277. <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/30440>
- Buckingham, D. (2019) Teaching media in a "post-truth" age: fake news, media bias, and the challenge for media/digital literacy education. *Culture and Education*, 31, 213-231.
- Cope, B.; Kalantzis, M. (2015) "The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies". En Cope, Bill; Kalantzis, Mary (Eds.). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer. New York : Palgrave Macmillan.
- Coseriu, E. (1962) *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Crawford, K. (2021) *Atlas of AI*. New Haven: Yale University Press.
- De Pietro, J-F i Schneuwly, B (2003) "Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique", *Recherches en didactiques*, no. 3, p. 27-52. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Ribera, P. (2013) *Producció escrita i dificultats d'aprenentatge*. Barcelona: Graó <https://www.grao.cat/llobres/produccio-escrita-i-dificultatsdaprenentatge-815>
- Dolz, J., Meyer, J-C (2000) *Activités métalangagières et enseignement du français*. Lausana: Peter Lang.
- Dolz, J., Monferrer-Palmer, A. (2023) "Modelización didáctica del género de texto multimodal videotutorial para la enseñanza de lenguas: estudio preliminar", *Signum. Estudos da Linguagem*, 26, 107-118.
- Dolz, J., Schneuwly, B. (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Brazil: Mercado de Letras.
- European Council (2001) *Common European Framework of Reference*.
- European Council (2018) *Companion with New Descriptors*.
- Herdina, P. i Jessner, U. (2000) *A Dynamic Model of Multilingualism*. London: DeGruyter.
- Queneau, R. (2015). *Exercices de style*. París: Gallimard. Publicado por primera vez en 1948.
- Rodríguez, F. y Ridao, S. (2013) "Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes", *Boletín de Filología*, 48: 147-169.
- Rojo, R. (2009) *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Rojo, R. (2012) "Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola". En Rojo, Roxane; Moura, Eduardo. (Eds.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola.
- UNESCO (2023) *Technology in Education* <https://www.unesco.org/gemreport/en/technology> (Consulta: 18-9-2023).
- Vicente-Yagüe-Jara, M. I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V. & Cuéllar-Santiago, F. (2023) "Writing, creativity and artificial intelligence. ChatGPT in the university context", *Comunicar*, 77, 47-57.
- Vigotski, L. (2019). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.



Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para a formação docente na perspectiva da Linguística Aplicada

Eulália Leurquin, Juliana Alves Assis, Eliane Lousada e Emily Caroline da Silva

Sob diversos olhares, a formação docente é um ponto de pauta bastante discutido no Brasil, dentro da Linguística Aplicada, tendo em conta diferentes desafios, que vão desde a inserção do professor em formação na rede de discursos teóricos que marca o contexto universitário até a construção de saberes que lhe permitam trilhar caminhos favoráveis à transposição didática. Porém, apesar dos esforços somados com o intuito de obter melhores resultados com relação aos desafios apontados, observamos como ainda estamos distantes dos nossos anseios. Muitas são as razões para isso, mas destacamos algumas delas: (i) a necessidade de construção de expedientes didáticos que propiciem ao professor em formação inicial encarar, sob outra perspectiva, sua relação com os textos escritos por *experts*, com os quais é levado a dialogar, com frequência, no processo de apropriação de gêneros acadêmico-científicos; (ii) a compreensão de que precisamos investir no contínuo teoria e prática, para que possamos dar respostas para as nossas inquietudes, pois esta relação precisa ser entendida de forma dialógica; (iii) o entendimento de que discutir a formação de professores implica priorizar as questões específicas a ela e relacionadas às necessidades da sala de aula e não às propostas empacotadas e trazidas de fora para dentro da escola; (iv) o reconhecimento do papel dos documentos que prescrevem orientações para a formação de professores, considerados seus limites e avanços quanto aos posicionamentos teóricos; (v) a necessidade de pensar na formação de um professor-pesquisador, atento aos obstáculos enfrentados em sala de aula, capaz de pensar que ela é um espaço de interação didática conflituosa, mas também de investigação, onde os problemas se tornam objetos de investigação. Diante dessa constatação, definimos um objetivo geral, que é contribuir para a discussão maior sobre a formação docente na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo, considerando aspectos teóricos e didáticos. A partir desse objetivo, três objetivos específicos são apresentados: discutir as **concepções de línguas, discursos e textos** assumidas no quadro do ISD, a partir de documentos de referência, no Brasil e alinhadas ao ponto de vista do trabalho de didatização; refletir sobre os **dispositivos didáticos** elaborados no quadro do ISD e amplamente testados em situações várias no Brasil e apontar novas propostas em desenvolvimento, atentando-nos para metodologias com objetivos variados, na formação de professores; e apresentar contribuições dos **dispositivos de análise das práticas de ensino**, como a autoconfrontação (simples e cruzada) e/ou as entrevistas.

O simpósio é composto por quatro pesquisadoras e três trabalhos, cada um deles desenvolvendo uma reflexão sobre um dos eixos apresentados na Temática 3 (Contributos do Interacionismo Sociodiscursivo para a formação docente) a partir dos seguintes questionamentos:

(i) De que forma as **concepções de línguas, discursos e textos** assumidas no quadro do ISD se compatibilizam com os documentos de referência, no Brasil, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, 2018) e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018) e que potencialidades dessas decorrem, quando equacionadas do ponto de vista do trabalho de didatização?

(ii) Quais são as contribuições da entrevista e do grupo focal, adotados como dispositivos didáticos no percurso da formação do professor, para a emergência metarreflexividade no



processo de letramento acadêmico-científico, assumida como uma das condições favoráveis à inserção do sujeito nas práticas linguageiras acadêmico-científicas?

(iii) Quais indícios linguístico-discursivos relacionados a um potencial desenvolvimento profissional podem ser flagrados no estudo da participação de docentes na implementação de um dispositivo de intervenção formativa de professores de francês?

Comunicação 1

Concepções de língua, discurso e texto assumidas no ISD e seus efeitos nos documentos sobre a formação de professores de língua portuguesa no Brasil

Ao falar sobre formação de professores, algumas defesas cabem ser lembradas: a formação inicial ou continuada de professores para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, na Educação Básica, precisa acontecer a partir das necessidades reais reveladas nos conflitos vivenciados na interação didática; além disso, é preciso considerar as condições de trabalho do professor e as condições de aprendizagem dos estudantes; por fim, ela deve ser orientada pelos documentos oficiais, que deveriam representar posicionamentos teóricos e práticos atualizados, a partir de resultados de pesquisas. Aqui, ressaltamos documentos oficiais. Neles, concepções de língua, texto e discurso sobressaem, se entrecruzam e, diretamente, contribuem para o trabalho do professor na sala de aula. Duas questões se destacam: em que posicionamentos teóricos e práticos se ancoram esses documentos? Que concepções de língua, texto e discurso norteiam os documentos orientadores para o ensino e aprendizagem e para a formação de professores?

Propomos discutir concepções de língua, discurso e texto assumidas no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2024), considerando documentos de referência no Brasil (Leurquin, 2020), a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, 2018), que apresenta orientações para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa; da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica – BNCFP (Brasil, 2018), que mostra orientações para a formação continuada e inicial de professores; e do Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC) de uma universidade federal, que destaca orientações para a formação inicial de professores.

Partimos do princípio de que esses documentos têm um papel relevante no tocante a orientações e a normas para o trabalho do professor em formação e do professorformador. Eles apresentam saberes a ensinar e dão pistas para as possibilidades de didatização desses saberes. Essas reflexões são oriundas de uma pesquisa em desenvolvimento sobre a formação inicial de professores de língua portuguesa, destacando o papel do estágio docente. O objetivo maior da pesquisa é construir um panorama do estágio docente da região Nordeste do Brasil, compreendendo os documentos, a sala de aula da universidade e a sala de aula da Educação Básica. Os dados foram gerados nos anos 2023 e 2024, a partir de questionários, sessões de autoconfrontações, instrução ao sócia e uma pesquisa documental realizada em sites das universidades federais, situadas nas nove capitais nordestinas. Para essa comunicação, apresentamos uma reflexão sobre os documentos normativos e orientadores – PPC de Letras de uma universidade, a BNCC e a BNCFP –, com base na análise das concepções de língua, discurso e texto, e seus efeitos em sala de aula, com base no ISD. Elegemos dois objetivos para esta comunicação: (1) refletir sobre as concepções de línguas, discursos e textos assumidas na



BNCC, na BNCFP e no PPC, mostrando aproximações ou não entre o ISD e esses documentos, e (2) apresentar os efeitos dessas concepções assumidas para a didatização dos saberes a ser mobilizados em sala de aula da formação de professores para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Educação Básica. Os resultados, sobre as concepções de língua, texto e discurso, apontam para um distanciamento teórico e prático com relação ao PPC e uma aproximação, ainda que tímida, com relação à BNCC e à BNCFP, o que revela traços de incoerência, quando preciso articular esses três pontos referenciais para entender a formação inicial do professor.

Palavras-chave: língua; discurso; texto; formação de professores; documentos oficiais.

Referências

Brasil. Base Nacional Comum Curricular. (2017). Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2019.

Bronckart, J.-P. (1999). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. *Trad.* A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC.

Leurquin, E.V.L.F. (2020). Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise/linguística/semiótica. In: Guimarães, A.M. de M. et al. O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. Araraquara: Letraria. p. 227-247.

Comunicação 2

Dispositivos didáticos em prol da emergência da metarreflexividade no discurso do professor em formação: diálogos com e sobre a escrita acadêmico-científica

Assumimos que a formação inicial e continuada do professor no contexto universitário implica garantir sua inserção na complexa e heterogênea rede de saberes, culturas, normas, valores e práticas que recobrem o funcionamento do discurso científico em um campo do conhecimento específico. Tal condição pressupõe a vivência do sujeito nesse campo, alicerçada, sobretudo, pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e, conseqüentemente, a agência nesse campo, observadas as demandas contemporâneas para o ensino superior e a prática científica. A esse respeito, lembramos Latour e Woolgar (1997), que mostram que as interações entre pesquisadores tomam como objeto, invariavelmente, aspectos abordados na literatura publicada de um determinado campo, bem como entendem que a construção do conhecimento científico é processo por meio do qual inscrições (documentos, ou seja, textos validados pelo *métier* em questão) são produzidas e postas em circulação, condição que obriga o pesquisador em formação ao desenvolvimento de capacidades para escrever, debater, persuadir (Latour; Woolgar, 1997), consideradas as especificidades de cada campo científico. Tais capacidades, como sabemos, não preexistem à experiência na formação universitária, e não se limitam a conhecimentos de ordem estritamente linguística ou de alguma norma técnica, como as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), APA ou Vancouver.

Essas reflexões trazem a direção das motivações que ensejam a presente proposta, que, inserida no eixo Formação Docente, busca tanto refletir sobre os contributos do Interacionismo



Sociodiscursivo (ISD) para as práticas formativas quanto destacar a possível e produtiva interlocução entre o ISD e outras bases teórico-metodológicas, de modo a cumprir uma agenda voltada para responder às demandas locais e/ou globais em práticas de leitura e de escrita nos espaços formativos. Tomam-se como objeto de reflexão as práticas de letramento acadêmico-científico (Lea & Street, 2014) na formação de professores, a partir da premissa de que estas devem se constituir por meio de atividades de leitura e escrita voltadas à produção de conhecimentos, bem como à reflexão e à produção de novos conhecimentos a partir das próprias práticas. Mais especificamente, partindo da concepção de letramento acadêmico-científico como conjunto de práticas sócio-históricas e culturais, por meio das quais se possibilita ao professor em formação a significação e a apropriação de saberes, papéis e valores implicados nessas práticas, nosso objetivo central é discutir as potencialidades do uso do grupo focal e da entrevista, assumidos como dispositivos didáticos para fomentar a emergência de movimentos de metarreflexão dos professores em formação em relação aos textos acadêmico-científicos por eles produzidos, com ênfase para os mecanismos de responsabilização enunciativa (Bronckart, 1997) adotados, tendo em conta a articulação entre a voz do autor e outras vozes convocadas (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2011; Daunay & Assis, 2023). O estudo envolveu 22 professores da área de Letras e da Educação em disciplina de mestrado dedicada à escrita acadêmico-científica ofertada em 2023 e 2024. Os resultados trazem pistas de que os dispositivos didáticos em questão podem ser um importante aliado no processo de letramento acadêmico-científico do professor em formação.

Palavras-chave: metarreflexividade; letramento acadêmico-científico; entrevista; grupo focal.

Referências

- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC.
- Daunay, B., & Assis, J. A. (2023). Modalidades da apropriação do discurso de outrem em artigos científicos: comparação de duas áreas do conhecimento. *EntreLetras*, 14(2), 229–253. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v14n2p229-253>.
- Delcambre, I.; Lahanier-Reuter, D. (2011). Discours d'autrui et littéracies universitaires : qu'en disent les étudiants en sciences humaines ? *Communications Internationales avec actes (ACT)*, 2011.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1997). *A Vida de Laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1997.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2014). O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

Comunicação 3

Indícios linguístico-discursivos e desenvolvimento profissional potencial: uma pesquisa com professores de francês

Nesta comunicação, apresentaremos um recorte dos resultados de uma pesquisa de doutorado, que estudou a implementação de um dispositivo de intervenção formativa com o objetivo de



transformar e, posteriormente, compreender o trabalho de ensino de professores de francês do Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL).

De forma específica, nesta comunicação, serão apresentados os indícios linguísticodiscursivos ligados a um potencial desenvolvimento profissional durante a participação dos docentes no dispositivo. Se, por um lado, sabemos que o desenvolvimento das capacidades de ação dos adultos pode ser suscitado através de dispositivos que provocam a reflexão e a tomada de consciência a respeito de suas condutas (Bronckart, 2008), por outro lado, tais movimentos não são automaticamente geradores de desenvolvimento.

Assim, é necessário compreender de forma mais precisa as verbalizações decorrentes desses dispositivos formativos através da análise de indícios linguístico-discursivos, além de ser uma forma de contribuir para as discussões no âmbito das mediações formativas no quadro do ISD. Os pressupostos teóricos da pesquisa se fundamentam em um paradigma interacionista social (Vygotski, 1934/1997) e no Internacionalismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008), quadro teórico-metodológico que fornece subsídios para analisar o papel da atividade linguageira nas mediações formativas. Apoiam-se também na Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004), considerando o ensino como trabalho, orientado, mediado e influenciado por prescrições; e na Clínica da Atividade (Clot, 1999), considerando que é possível intervir com métodos de coanálise das situações de trabalho, a partir de uma entrada pelas dificuldades, visando à sua potencial transformação. A implementação do dispositivo de intervenção formativa se deu em nove etapas, partindo de uma reunião inicial em que duas dificuldades foram elencadas pelos professores: o interesse/motivação dos alunos e o uso do português em aulas de francês como língua estrangeira. Esses temas foram, primeiramente, objeto de aloconfrontações coletivas. Posteriormente, dois professores realizaram autoconfrontações simples e cruzada (Faïta & Vieira, 2003) e foi feito um retorno ao coletivo. As entrevistas foram transcritas e foram selecionados para análise os excertos referentes às duas temáticas. O *corpus* analisado para esta comunicação compreende os segmentos de transcrição das entrevistas em que foram observados indícios referentes a um potencial desenvolvimento dos participantes. Os resultados das análises das entrevistas permitiram, por um lado, discutir de que forma as dificuldades se configuraram enquanto dilemas do *métier*; por outro lado, indícios linguístico-discursivos presentes nas entrevistas mostraram a emergência de outras maneiras de agir que denotam traços de um possível desenvolvimento profissional dos participantes.

Palavras-chave: autoconfrontação; aloconfrontação; trabalho de ensino; francês língua estrangeira; desenvolvimento profissional.

Referências

- Amigues, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, p. 35-54.
- Bronckart, J.-P. (2008). O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: PUF.
- Faïta, D.; Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 19, p. 123- 154.
- Vygotski, L. S. (1997). Pensée et langage. Paris: La Dispute.



A formação de professores em debate: documentos prescritivos e verbalizações de professores iniciantes e experientes

Eliane Lousada, Anise D'Orange Ferreira, Ermelinda Barricelli e Thiago Jorge Ferreira Santos

O campo da formação de professores tem sido amplamente estudado em diversos contextos, regiões e países nas últimas décadas, com expectativas e objetivos diversos: melhorar o desempenho dos alunos, melhorar os índices ligados à educação, formar professores reflexivos, contribuir para a aprendizagem dos alunos, compreender o trabalho de ensinar, contribuir para a aprendizagem desse trabalho, entre outros. O interesse pela formação docente se nota também no âmbito das pesquisas e dos diversos quadros teórico-metodológicos que as sustentam. No Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004, p. 7), o estudo das mediações formativas é parte de seu projeto: “Les médiations formatives se réalisent en une diversité de lieux, et concernent des apprenants de statuts divers. Pour notre part, nous nous sommes délibérément centrés sur les médiations à l’oeuvre dans les *systèmes éducatifs*, en ce qu’ils constituent un lieu majeur (et universel) de formation dans les sociétés contemporaines”. Assim, para Bronckart (2004), estudar os sistemas de formação é um dos objetivos do Interacionismo Sociodiscursivo. No estudo desses sistemas, o papel da formação docente é essencial, pois permite compreender como os programas e objetos de ensino são efetivamente implementados nas situações concretas de ensino-aprendizagem de línguas.

Neste simpósio serão apresentados três trabalhos sobre a formação de professores e um trabalho sobre procedimentos e métodos de análise automática dos dados coletados nos respectivos contextos. O primeiro trabalho procura trazer uma análise que confronta as verbalizações de professores iniciantes e experientes por meio do método da instrução ao sócia. Em diálogo com algumas das chamadas Ciências do Trabalho, a comunicação tem por objetivo apontar pontos de convergência e divergência observados na maneira como os professores iniciantes e experientes verbalizam sobre seu trabalho em um projeto ligado ao programa PIBID e voltado para o curso de Pedagogia. O segundo trabalho discute a formação de professores de língua portuguesa, propondo refletir sobre o conceito de contexto de produção, tal como definido por Bronckart (2004), e suas decorrências para a formação docente. Para tanto, a comunicação propõe a análise de materiais didáticos elaborados por professores em formação em uma universidade brasileira. O terceiro trabalho concentra-se na formação de professores de línguas estrangeiras, no caso o francês, procurando compreender a temática da correção dos erros nas aulas de língua estrangeira por professores com pouca experiência de ensino. Trazendo, também, algumas vertentes das chamadas Ciências do Trabalho, a comunicação focaliza a formação docente pelo prisma do ISD, ao considerar o trabalho como uma forma de agir, e propõe analisar as verbalizações sobre as situações de trabalho, promovidas pelas autoconfrontações, a partir do quadro teórico-metodológico proposto por Bronckart (2004). A quarta contribuição é de ordem metodológica, pois tem por objetivo apresentar recursos de análise automática e semi-automática de dados, explorando o uso automatizado de mapeamento semântico. Os resultados mostram a proximidade e distância semântica, em dados de autoconfrontações, instruções ao sócia e documentos prescritivos. Assim, o simpósio propõe a discussão de dados de natureza diversa, porém dentro do campo da formação docente e a partir do mesmo arcabouço teórico-metodológico, seguida de considerações sobre possíveis recursos para a análise (semi)-automática dos dados, procurando contribuir para tanto para as



reflexões sobre as mediações formativas quanto para a análise de dados, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo.

Palavras-chave: formação docente; professores iniciantes; professores experientes; documentos prescritivos; análise (semi)automática de dados.

Referências

Bronckart, Jean-Paul. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. In: Calidoscópico, 2004, n° 2, p. 113–123.

Comunicação 1

A experiência de professores iniciante e experiente confrontadas para a análise do trabalho docente

Esta apresentação objetiva discutir o trabalho docente em duas perspectivas, a saber, de estudantes em formação inicial e de professores experientes que atuam no mesmo contexto e que vivenciam as mesmas experiências. A intervenção colocada em debate neste trabalho emerge das discussões sobre a formação inicial de professores viabilizada pelo Programa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES). O programa prevê que graduandos realizem estágio remunerado em Escolas públicas sendo supervisionados por professores da escola e acompanhados por um professor na Instituição de Ensino Superior em que estudam, desse modo, é possível relacionar a experiência prática com as teorias estudadas. Nesse contexto, três estudantes do curso de graduação em Pedagogia de uma Universidade Particular, participantes do PIBID, e três professoras, docentes-supervisoras de uma Escola Municipal ambas localizadas em Bragança Paulista – pequena cidade pertencente ao Estado de São Paulo, puderam compartilhar e confrontar suas experiências. Neste trabalho nos embasamos, em primeira instância, nas discussões do Interacionismo Discursivo (Bronckart, 2008; 2022) em diálogo com os métodos de análise do trabalho desenvolvidos pelos pesquisadores da Clínica da Atividade do Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) e pelo grupo Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (ERGAPE) denominados Autoconfrontação - AC (CLOT e FAÏTA, 2001) e Instrução ao Sósia - IS discutidas a partir de Oddone (1981). O dispositivo de formação se desenvolveu em quatro etapas: (1) entrevista de IS com cada um dos três estudantes; (2) do mesmo modo, foram realizadas entrevistas de IS com cada uma das professoras-supervisoras; em seguida, (3) retorno das IS com as estudantes e, por fim, (4) discussão com todos os participantes. As entrevistas de IS foram realizadas por meio da ferramenta Google Meet sendo todas áudio-gravadas. Com isso, as transcrições das IS serão utilizadas para discutir o trabalho do professor, como dito, a partir da vivência dos professores iniciante e experiente. Os dados iniciais apontam para a convergência de ponto de vista no tocante ao papel do professor nas duas perspectivas, entretanto, as preocupações dos professores iniciantes e experientes se distanciam, os primeiros se voltam para as questões mais comportamentais relacionadas com o seu próprio fazer docente, já as professoras experientes voltam sua atenção para realização do trabalho em relação aos seus alunos (Amigues, 2004), especialmente para a efetivação da aprendizagem.

Palavras-chave: trabalho docente; interacionismo sociodiscursivo; instrução ao sósia.



Referências

- AMIGUES, R. (2004) Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35– 53.
- BRONCKART, J.-P. (2008). O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras.
- CLOT, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: PUF.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. Education Permanente. Dossier: clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Paris, 146(1):17-25. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- ODDONE, I. et. al. 1981. Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail. Paris: Éditions Sociales.

Comunicação 2

Potencialidades do conceito de “contexto de produção” do Interacionismo Sociodiscursivo na formação de professores de língua portuguesa

Esta comunicação tem por objetivo geral discutir o conceito de “contexto de produção” na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo à luz dos marxistas e estudiosos da linguagem russos Valentin Volóchinov e Pavel Medvedev, cotejando-o particularmente com a noção de “meio ideológico” proposta por eles no quadro da ciência das ideologias. Como objetivo específico, buscaremos articular essas possíveis contribuições com a formação de professores de língua portuguesa. Algumas questões guiarão nossa comunicação: a) Que impacto tem, em contextos de formação docente, a concepção de “contexto de produção” assumida no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo? b) De que forma a noção de “contexto de produção” se compatibiliza com os documentos prescritivos de ensino de língua portuguesa no Brasil? c) Que potencialidades dela decorre do ponto de vista do trabalho de didatização? Sabe-se que os estudos de Valentin Volóchinov e Pavel Medvedev são basilares para o Interacionismo Sociodiscursivo. Os dois intelectuais são deveras citados em produções científicas brasileiras. Em relação à recepção das suas obras no Brasil, os linguistas brasileiros tiveram acesso ao pensamento de Volóchinov nos anos de 1970. A leitura e divulgação de sua obra demandava parcimônia, uma vez que o meio ideológico com hegemonia dos valores da ditadura militar era refratário às abordagens de base marxista, por isso havia certa precaução na indicação da obra dos intelectuais russos nos espaços de formação de professores de língua portuguesa. Quanto a Pavel Medvedev, a primeira tradução da obra do autor para o português brasileiro ocorreu em 2012. O principal documento oficial de parametrização e direcionamento curricular em nosso país para o componente curricular de língua portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular, muito embora possa citar o conceito de “contexto de produção”, não enfatiza a análise sociológica, proposta tanto pelo Interacionismo Sociodiscursivo, quanto pelos dois intelectuais russos. Com base em Bronckart (2021), a abordagem de Volóchinov e Medvedev se baseiam no princípio marxista de que as propriedades psicológicas do indivíduo são necessariamente marcadas pelo lugar que ele ocupa na organização de um grupo ou pela sua posição na configuração das classes sociais. Quanto aos procedimentos metodológicos, visitaremos duas obras do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart et al, 1985, Bronckart, 1997/1999), nas quais é apresentado o conceito de “contexto de produção”. Em seguida, discutiremos a noção de



“contexto de produção” do Interacionismo Sociodiscursivo à luz da perspectiva sociológica de Volóchinov (1930/2010) e Medvedev (1928/2008). A fim de examinar as potencialidades da noção de “contexto de produção” do ponto de vista do trabalho de didatização, analisar-se-á um material didático elaborado em uma prática formativa de produção de materiais didáticos baseada na perspectiva dos gêneros textuais, na licenciatura do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina. Os resultados mostram que, ao aliar o conceito de “contexto de produção” à análise sociológica da linguagem de Volóchinov e Medvedev, permite-se construir atividades que evidenciem as tensões sociais por meio da análise da língua/linguagem.

Palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo; contexto de produção; análise sociológica; formação de professores.

Referências

- BRONCKART, J-P. et al. (1985). *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1999) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo* (2a. ed., Anna Rachel Machado, Péricles Cunha Trad.). São Paulo: Educ.
- BRONCKART, J-P. (2019). Valentin Volochinov: Une science intégrée de l'activité langagière. In J-P. Bronckart. *Théories du langage: Nouvelle introduction critique*. Bruxelles: Éditions Mardaga.
- MEDVEDEV. P. (2008). *La Méthode Formelle en Littérature: Introduction à une Poétique Sociologique* (Bénédicte Vauthier, Roger Comtet Trad.). Toulouse: Presses universitaires du Midi.
- VOLOŠINOV, V. N. (2010). Qu'est-ce que la langue et le langage? In V. N. Vološinov *Marxisme et philosophie du langage: Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage* (Patrick Sériot, Inna Tylkowski-Ageeva Trad). Limoges: Lambert Lucas.

Comunicação 3

A correção dos erros: uma das pequenas grandes dificuldades do *métier* de professor de línguas estrangeiras

O *métier* de professor de línguas estrangeiras é um trabalho que se aprende, em geral, primeiramente em licenciaturas em Letras; em seguida, essa aprendizagem é, muitas vezes, complementada por cursos de formação continuada, ligados ou não à instituição de ensino na qual o professor trabalha; por fim, mas de forma significativa, é no exercício do *métier* que muitos aspectos desse trabalho são aprendidos. Nossas pesquisas têm se centrado nessa terceira vertente, ou seja, inicialmente, na implementação de dispositivos de formação que procuram partir de contextos e verbalizações sobre o trabalho de ensinar para contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos e, posteriormente, no estudo sobre se, como e o que ocorreu (n)esse desenvolvimento. Nesta comunicação, apresentaremos uma análise de autoconfrontações com professores com pouca experiência de ensino sobre uma dificuldade que parece “menor”, mas, que, na verdade, está no centro do trabalho de ensinar línguas estrangeiras: a correção dos erros. Para realizar nossa pesquisa inspiramo-nos, em primeira instância, na orientação epistemológica sociointeracionista, mais especificamente nos estudos de Vygotski (1997) sobre o desenvolvimento, as relações pensamento e linguagem e a formação de conceitos. A partir dessa orientação geral, adotamos o quadro teórico-



metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2022) que se baseia nessa orientação epistemológica e nos permite, por um lado, ter uma compreensão ampliada do “agir” humano e sobre o papel da linguagem nesse agir e, mais especificamente, do trabalho como forma de agir (Bronckart, 2008); por outro lado, propõe um modelo de análise de textos que nos auxilia na interpretação dos dados obtidos. Paralelamente, servimo-nos, também, de duas vertentes das chamadas Ciências do Trabalho, a Clínica da Atividade (Clot, 1999) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (Faïta, Vieira, 2003), no que diz respeito ao método empregado em nosso dispositivo de formação, a autoconfrontação, e a categorias interpretativas para compreender a situação de trabalho. O contexto no qual os dados foram coletados é o dos cursos de extensão de francês como língua estrangeira (FLE) de uma universidade brasileira, nos quais atuam professores com pouca experiência de ensino. Nesse contexto, foram realizadas autoconfrontações simples e cruzadas, a partir de dificuldades enfrentadas pelos professores e verbalizadas em reuniões conjuntas. As análises que serão apresentadas mostram que a dificuldade de lidar com os erros dos alunos é frequente nas autoconfrontações dos professores com pouca experiência, evidenciando conflitos, obstáculos e dilemas do professor de FLE.

Palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo; autoconfrontação; desenvolvimento profissional; formação de professores; dificuldade.

Referências

- Bronckart, J.-P. (2008). O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2022). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme sociodiscursif*. Limoges: Lambert Lucas.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Faïta, D.; Vieira, M. (2003). *Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée*. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 19, p. 123-154.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Comunicação 4

Explorando métodos automatizados de análise dados textuais do métier de professor

No contexto de pesquisas sobre métier de professores e de pesquisadores, sejam de língua estrangeira, língua portuguesa, ou de pedagogia (Lousada, Barricelli, Santos q.v.) uma certa quantidade de dados textuais complexos com objetivos diferentes e coletados com métodos diferentes é potencialmente gerada. Embora se utilizem de táticas de coleta variadas, como autoconfrontação simples e cruzada, e instrução ao sócia, comparação de textos prescritivos, teóricos e a produção de material didático, neste simpósio, essas se realizam dentro das mesmas abordagens, sejam como dispositivos de formação as Ciências do Trabalho, a Clínica da Atividade (Clot, ad loc.) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (Faïta;Vieira, ad loc.) sejam como categorias interpretativas. Realizam-se também dentro do modelo epistemológico e de análise de textos do quadro do ISD, Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, ad.loc.), com suas próprias categorias interpretativas. Com o avanço da linguística computacional (LC), processamento de linguagem natural (PLN) e machine Learning (ML), os



recursos de análise de dados de linguagem têm-se ampliado consideravelmente, tornando disponíveis também interfaces e aplicativos mais acessíveis para os pesquisadores da área de humanas, leigos em informática (Khurana et al. 2023). Com a Linguística de Corpus aplicada à pesquisa de linguagem em uso, já encontramos, há algum tempo, uma variedade de concordanciadores, mecanismos de extração de keywords, e levantamentos estatísticos de co-ocorrências, e ferramentas para text-mining (Altameemi 2024; Dun, 2022). Dentre os recursos atuais disponíveis, acham-se serviços automatizados ou semi-automatizados de análise linguística, tais como reconhecimento de entidades nomeadas (NER); marcação de categorias de palavras (part-of-speech, POS); de categorias sintáticas (universal dependencies, UD); extração de sentimentos (SA), etc. Alguns desses baseados em modelos de aprendizagem por máquina. Mas nem todas as dimensões semânticas em certos gêneros de texto podem ser treinadas para se tornarem automatizadas, sem um enorme e variado conjunto de dados (dataset), como nos mostram os resultados de pesquisas recentes comparando produção textual de inteligência artificial do ChatGPT 3.5 com a produção textual humana (Berber Sardinha, 2024). No entanto, modelos treinados podem ser combinados a análises manuais em contextos semânticos mais complexos. Com o objetivo de aplicar recursos de análise automática e semi-automática de dados, esta comunicação propõe explorar uso automatizado de mapeamento semântico baseado em word embedding e nearest neighbors, por meio de widgets selecionados em fluxos de trabalho do aplicativo Orange (Densar, et al. 2013) e avaliar uma anotação semântica do corpus em termos de triplas ou linked data em rede dentro das categorias usadas nas pesquisas do métier do professor. Os resultados mostram a proximidade e distância semântica, e de sentimentos nas palavras proferidas pelos sujeitos das autoconfrontações, instruções ao sócia, documentos etc. i.e., corpora coletados nas pesquisas realizadas por Lousada, Barricelli e Santos (q.v). Entre as dimensões a serem exibidas estão as que concentram relações entre erros, agir experiente e inexperiente; contexto de produção e didática. A discussão envolverá a aplicabilidade desses recursos em outros textos coletados pelo grupo embuído na execução do referido projeto.

Palavras-chave: análise lexical e semântica automática; dados textuais; interacionismo sociodiscursivo; formação de professores; Orange data-mining.

Referências

- Altameemi, Y. M. (2024). State-of-the-Art Review of the Corpus Linguistics Field From the Beginning Until the Development of ChatGPT. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(2), 423-431. <https://doi.org/10.17507/tppls.1402.13>
- Berber Sardinha, T. (2024). AI-generated vs human-authored texts: A multidimensional comparison. *Applied Corpus Linguistics*, 4(1), 100083. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100083>
- Densar J, Curk T, Erjavec A, Gorup C, Hocevar T, Milutinovic M, Mozina M, Polajnar M, Toplak M, Staric A, Stajdohar M, Umek L, Zagar L, Zbontar J, Zitnik M, Zupan B (2013) Orange: Data Mining Toolbox in Python, *Journal of Machine Learning Research* 14(Aug): 2349–2353.
- Dunn, J. (2022). *Natural language processing for corpus linguistics*. Cambridge, United Kingdom; New York, NY : Cambridge University Press.



Khurana, D., Koli, A., Khatter, K., & Singh, S. (2023). Natural language processing: state of the art, current trends and challenges. *Multimedia Tools and Applications*, 82(3), 3713-3744. <https://doi.org/10.1007/s11042-022-13428-4>



Gêneros orais: da prescrição à formação docente

Tânia Guedes Magalhães, Luciana Almeida Graça, Débora Amorim Gomes Costa-Maciel, Letícia Jovelina Storto, Luzia Bueno, Gabriel Aparecido Bragiatto, Larissa Victória Barbosa Nascimento e Thais Camargo Baptista

Partindo do pressuposto de que a apropriação sociossemiótica permite aos seres humanos agirem e se desenvolverem nas interações sociais, vemos a necessidade constante de compreender como os documentos regulares e os dispositivos de formação estão propondo o trabalho com os textos, uma vez que assim podemos refletir sobre que tipo de humanidade podemos estar ajudando a construir por meio das ações educativas. É nesse sentido que este simpósio tem como objetivo discutir sobre como as prescrições têm proposto o trabalho com a oralidade e os gêneros orais, tão importantes nas ações cotidianas nas diferentes esferas de atividade, e sobre como uma formação docente diferenciada pode vir a contribuir para que esse trabalho possa ser melhor realizado. Para isso, teremos a apresentação de três trabalhos: o primeiro se centrará no currículo de Portugal, a segunda em 5 currículos de estados brasileiros e terceira em uma ação de formação continuada para professores em um laboratório de letramento. Esses estudos tomam o Interacionismo sociodiscursivo como aporte teórico e o associam a pesquisadores brasileiros que tratam das dimensões da oralidade. Os resultados apontam problemas nas prescrições, mas destacam o quanto a formação docente pode ser um caminho para superar essas deficiências.

Palavras-chave: gêneros orais; prescrições, documentos oficiais, formação docente; interacionismo sociodiscursivo.

Comunicação 1

Prescrições para o ensino do oral, em Portugal – dimensões de ensino

Os textos prescritivos sobre o ensino assumem um papel muito importante no trabalho docente (Amigues, 2009). Afinal, e ainda que os professores repensem tais prescrições (Saujat, 2004), as atividades realizadas in loco sempre dialogam com tais textos, os quais orientam não só o que é efetivamente realizado em aula como também o que é proposto nos próprios materiais didáticos lançados pelo mercado editorial. Daí a importância de conhecer as prescrições oficiais, inclusive, para o ensino do oral, de molde quer a identificar os caminhos já trilhados neste campo quer a equacionar novas formas de abordagem e de eventual aprimoramento, em caso de necessidade, procurando assim também colmatar a lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado (Amigues, 2009; Bronckart e Machado, 2005; Plazaola e Giger, 2004).

Nesta nossa pesquisa, em que assumimos uma perspectiva teórica assente numa concepção interacionista da linguagem, em que os gêneros de texto são percebidos como instrumentos da ação humana nas interações sociais (Schneuwly e Dolz, 2004), analisámos, especificamente, as prescrições do texto «Aprendizagens Essenciais» (Portugal, 2018), referentes aos nove primeiros anos de escolaridade. A análise dos dados foi orientada por categorias previamente estruturadas com base nas dimensões estabelecidas por Leal et al. (2012) e Leal (2020), observando as seguintes habilidades a serem desenvolvidas no domínio do oral: i) relações entre o oral e o escrito; ii) variação linguística; iii) reflexões sobre as práticas orais; e iv) produção e



compreensão de géneros orais. Cada uma destas dimensões é subdividida em microcategorias para a análise. E, ainda que desde o início se reconheça que não poderá esta análise dar pleno acesso, em toda a sua profundidade, ao objeto proposto, consideramos que o resultado deste trabalho permitirá, pelo menos, contribuir desde logo para a discussão em torno das propostas feitas pelo texto oficial analisado. Quanto aos resultados obtidos, encontramos, por ordem decrescente, as seguintes categorias, com as respetivas ocorrências no texto em análise também indicadas: «produção e compreensão» (67), «reflexões sobre as práticas orais» (13), «variação linguística» (10) e «relações entre o oral e o escrito» (6). Assim, e não obstante a preocupação em relação às habilidades necessárias para produzir e compreender textos orais que parece ser visível no texto oficial analisado, o nível moderado ou mesmo baixo de investimento nas demais dimensões sugere uma falta de compreensão do oral em toda a sua complexidade.

Palavras-chave: didática; oral; ensino básico.

Referências

- AMIGUES, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- BRONCKART, J.-P. et MACHADO, A. R. (2005). En quoi les « textes prescriptifs » prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (p. 221-240). Peters.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- LEAL, T. F. (2022). Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. *Veredas Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 26-51.
- LEAL, T. F., BRANDÃO, A. C. et LIMA, J. (2012). A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? Dans T. F. Leal et S. Gois (dir.), *A oralidade na escola. A investigação do trabalho docente como foco de reflexão* (p. 13-36). Autêntica.
- PLAZAOLA-GIGER, I. (2004). Prescrire l'agir enseignant ? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, 103, 185-211.
- PORTUGAL – MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (2018). *Aprendizagens essenciais do ensino básico*. Português. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- SAUJAT, F. (2004). O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. Dans A. R. Machado (dir.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (p. 3-34). EDUEL.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Gêneros orais e escritos na escola* (p. 71-94, G. Sales Cordeiro et R. Rojo, trad.). Mercado de Letras.

Comunicação 2

A oralidade e os géneros orais em 5 documentos oficiais da Educação em estados brasileiros

O trabalho com a oralidade e com os géneros orais nas escolas é visto como fundamental para o desenvolvimento dos alunos por vários/as pesquisadores/as (Bronckart, 1999; Schneuwly e



Dolz, 2004). Todavia, ao investigarem as práticas de sala de aula brasileiras, pesquisadores ressaltam que as ações das formações continuadas são insuficientes para que o ensino efetivo da oralidade seja ampliado no quotidiano escolar. Há muitas razões que podem ser elencadas para justificar a distância entre o crescimento das pesquisas e publicações sobre a oralidade e seu ensino de fato para estudantes da escola básica, como as dificuldades de se encontrar bons exemplares, a velha crença forte de que a fala não precisa ser ensinada, a primazia da escrita na tradição escolar, a falta de conhecimento pedagógico no eixo da oralidade, dentre outras. Visando contribuir para alterar esse cenário, criamos o LABOR (Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino), a partir do qual realizamos pesquisas, formação docente e divulgação de trabalhos para a sociedade.

Nesta comunicação, pretendemos apresentar uma de nossas ações de pesquisa: a investigação de documentos de prescrição. É importante discutir sobre o peso dos documentos oficiais na manutenção das condições atuais em relação ao trabalho com a oralidade e os gêneros orais, uma vez que é a partir desses textos prescritivos, que normatizam como deve ocorrer o ensino, que cursos de formação são organizados, materiais didáticos são construídos, dispositivos didáticos são sugeridos e discursos são divulgados para a sociedade.

A fim de refletir a respeito do modo como documentos curriculares da oficiais brasileiros da educação abordam a oralidade e os gêneros orais para o Ensino Fundamental, realizamos um estudo documental, no qual abordamos as dimensões para o ensino de oralidade em cinco (5) currículos, sendo um de cada região do país, relativos aos seguintes estados: Pará (Norte), Pernambuco (Nordeste), Mato Grosso (Centro-Oeste), Minas Gerais (Sudeste) e Paraná (Sul). A escolha por esses estados foi realizada considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, que classificou os 26 estados brasileiros e mais o distrito federal, onde fica a capital do país (Brasília), com notas de 4,7 a 6,2 em uma escala que vai até 10. Os estados selecionados receberam diferentes notas de IDEB: Paraná 6,1; Minas Gerais 5,9; Mato Grosso 5,5; Pernambuco 5,1; Pará 4,8 (Brasil, 2021). Desse modo, temos uma amostra dos currículos estaduais que contempla diferentes faixas de notas: das mais baixas às mais altas.

A análise dos dados foi orientada por categorias previamente estruturadas com base nas dimensões estabelecidas por Leal, Brandão e Lima (2012) e Leal (2022), observando as seguintes habilidades a serem desenvolvidas no trato com o oral: (1) relações entre fala e escrita (2) variação linguística; (3) reflexões sobre práticas orais e (4) produção e compreensão de gêneros orais; são tomadas também os desdobramentos de cada uma como categorias de análise.

Uma síntese do panorama desses documentos curriculares nos revelou o seguinte cenário: a dimensão com a maior ocorrência de habilidades é aquela voltada à “Produção e compreensão” (362), seguida daquelas que tratam das “Relações entre fala e escrita” (274), da “Reflexões sobre práticas orais” (174) e da “Variação linguística” (52).

Se, por um lado, os currículos brasileiros parecem mostrar uma elevada preocupação com habilidades voltadas à produção e compreensão de textos orais, por outro, o baixo investimento nas demais dimensões sugere uma compreensão subdimensionada da complexidade do oral e dos vários pontos que deveriam ser trabalhados, a fim de levar o/a discente a apropriar-se, de fato, de capacidades de linguagem que lhe permitissem transitar com os gêneros orais em diferentes situações de interação.



O modo como são escritas as habilidades, ainda que seja o modo canônico encontrado em documentos de prescrição, deixa para o/a professor/a completar as ações por meio das quais ele vai conseguir levar os alunos a alcançá-las. Isso seria bastante positivo se a situação de formação de professores no Brasil não apresentasse tantas desigualdades e se os docentes, de modo geral, tivessem acesso a um conjunto de saberes epistêmicos e praxiológicos (Bulea-Bronckart & Bronckart, 2010), além de condições de trabalho que lhes permitissem construir dispositivos didáticos para o desenvolvimento desses/as alunos/as. Todavia, a realidade brasileira, de certo modo exposta pelos resultados do IDEB, mostra que há uma grande diversidade na educação brasileira e, muito provavelmente, isso afeta nos modos de interpretação e de implementação dos currículos.

Referências

Bronckart, Jean-Paul (2019). *Théories du langage: une introduction critique*. Gêneve, Editions Mardaga.

Bulea-Bronckart, Ecaterina, & Bronckart, Jean-Paul (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, vol.1, n.1, pp.43-60. Recuperado em 25 mar. 2023 de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37285>.

Leal, Telma Ferraz, Brandão, Ana Carolina Perrusi, & Lima, Juliana de Melo (2012). A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? *In: Leal, Telma Ferraz, & Gois, Siane (Eds.). A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte, Autêntica, pp.3-36.

Leal, Telma Ferraz (2022). Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. *Veredas Revista de Estudos Linguísticos*. Universidade Federal de Juiz de Fora, vol. 26, n.1, pp.26-51. Recuperado em 25 mar. 2023 de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37801>.

Schneuwly, Bernard, & Dolz, Joaquim (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: Schneuwly, Bernard, & Dolz, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola*. Trans. Gláís Sales Cordeiro & Roxane Rojo. Campinas, Mercado de Letras, pp.61-80.

Comunicação 3

Laboratório de Letramento Acadêmico da USF: formação docente por meio de um minicurso sobre videoaulas

Os gêneros orais são prescritos em vários documentos oficiais no Brasil voltados à educação básica. Todavia, os professores também se utilizam destes em seu trabalho, mas não costumam receber uma formação para aprimorar o seu uso, seja na etapa da formação inicial, seja na formação continuada. Desse modo, vemos a necessidade de espaços, como os dos laboratórios de letramento, assumirem essa função de ajudar os professores a se apropriarem daqueles gêneros que sejam relevantes para o seu agir docente. Nesta comunicação, temos como foco apresentar uma das ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade São Francisco (USF). Este laboratório de letramento acadêmico tem como objetivo contribuir para a apropriação de gêneros de textos de estudantes da graduação, da pós-graduação e de professores. As ações são embasadas no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2023) e nas proposições didáticas de Schneuwly e Dolz (2004). Uma das ações deste laboratório foi a elaboração de um minicurso acerca de um gênero relativos à formação docente: as videoaulas.



Essa formação docente foi produzida a partir da metodologia da Engenharia Didática (Dolz, 2016), que consiste em quatro etapas: análise inicial, produção de um protótipo didático, aplicação desse protótipo, e, finalmente, balanço desse protótipo apresentando o desenvolvimento dos estudantes.

Com base nesta engenharia didática, definimos a videoaula no contexto de concursos públicos, desde sua definição como gênero textual até sua aplicação prática para formação de professores. Para que ocorresse o minicurso, construímos um modelo didático acerca do gênero de texto videoaulas para concursos públicos, desenvolvido a partir da prescrição do edital de uma dessas avaliações, especificamente a do Estado de São Paulo (Brasil), bem como, de videoaulas exemplos desse concurso no YouTube. Desde sua definição como gênero textual até sua aplicação prática na formação docente, desenvolvemos uma sequência didática que pretendeu formar professores para se instrumentalizarem acerca do gênero, e, conseqüentemente, conquistarem a vaga em um concurso público. Como resultados, através do minicurso, atingimos nosso objetivo de auxiliarmos os professores a se apropriarem das características das videoaulas, de forma que docentes participantes do minicurso conseguiram participar de um concurso e obtiveram a nota máxima em sua avaliação.

Referências

BRONCKART, J-P. Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fábio Delano Vidal Carneiro. 2ª ed., Fortaleza: Parole et vie, 2023.

BAPTISTA, T. C.; NASCIMENTO, L. V. B. do; BUENO, L. O laboratório de letramento acadêmico e a formação para o agir docente: as dimensões do trabalho docente presentes nos relatórios dos seus tutores . Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 3, p. e3299, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n3-139

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 32, n. 1, 2016.

Schneuwly, Bernard, & Dolz, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trans. Glaís Sales Cordeiro & Roxane Rojo. Campinas, Mercado de Letras, 2004.



Los tipos discursivos y los razonamientos posibles

Paula Navarro, Dora Riestra e María Victoria Goicoechea-Gaona

El objetivo que nos proponemos es destacar en un contexto de discusión entre docentes e investigadoras e investigadores del ISD los que se nos han convertido casi en conceptos cotidianos pero son en realidad nuestras herramientas conceptuales que necesitamos revisar y resignificar epistemológica y pragmáticamente.

Desde tres universidades argentinas y tres contextos del marco de la didáctica de la lengua materna nos planteamos la revisión teórica de estos conceptos del ISD, desde el enfoque nocional hasta el de las significaciones regionales contextuales e históricas que, seguramente han sido resignificadas.

Cada una se encuadró en la perspectiva laboral institucional con el aporte de las investigaciones realizadas y partiendo el eje temático común que es el de las consignas de tareas y la articulación entre géneros textuales y tipos discursivos en función del desarrollo de razonamientos posibles. La articulación entre los textos escritos y las reformulaciones orales de las clases nos ha permitido abordar, desde la perspectiva de análisis del diálogo los textos orales de la clase como textos espontáneos (no mediatizados, según Jakubinskij, 1923/2018) y analizar el trabajo docente y el efecto semiótico en la clase.

Comunicación 1

Los tipos discursivos en géneros textuales orales: su rol en el desarrollo humano

El modelo de la arquitectura textual elaborado por el marco teórico del interaccionismo socio-discursivo (ISD) (Bronckart, 2004, 2017) ha permitido estudiar y caracterizar géneros orales y escritos en su funcionamiento concreto. Por otro lado, este modelo técnico se ha utilizado como metodología de análisis en investigaciones sobre el trabajo docente. En el modelo de estructuración interna de los textos, los tipos discursivos como modos de organización de los contenidos que intervienen en la constitución de los géneros constituyen un aporte específico del ISD. En los trabajos que analizan la estructuración interna de textos orales que se encuadran en el género debate (Navarro, 2018, 2021), así como la investigación acerca de la enseñanza de los géneros textuales orales formales en clases de Lengua y Literatura de nivel secundario (Navarro, 2023), el análisis de los tipos discursivos muestra los razonamientos puestos en juego en las formas textuales del debate y la clase. El estudio de un corpus de debates en situación escolar auténtica revela que el componente de la infraestructura general referido a la organización discursiva combina en este género oral institucionalizado tipos discursivos del orden del *exponer* (interactivo y mixto interactivo-teórico) según los roles sociales y los objetivos de los participantes que co-gestionan la producción del debate (moderador y argumentadores). Específicamente, los participantes que argumentan despliegan un razonamiento lógico en el marco de una interacción dialógica regulada por parte del moderador que configura una forma de diálogo *monological* (Jakubinskij, 2018). En el caso de la investigación en Didáctica de las lenguas realizada en el nivel secundario en Rosario (Santa Fe, Argentina), cuyo objetivo general fue producir conocimiento sobre la realidad del trabajo de enseñanza de los géneros textuales orales formales, se analizaron dieciséis clases (cinco de escuelas públicas y cuatro de instituciones privadas) desde el modelo de la arquitectura textual (Bronckart, 2004-2017) y las



consignas de tareas (Riestra, 2008). El análisis textual de las consignas de tareas indica que en la mayoría de las clases (9 clases de 16) predomina un abordaje escasamente técnico de los contenidos de comprensión y producción oral cuyo marco de referencia principal es el sentido común debido a que las tareas se formulan en consignas ocasionales cuyos enunciados se estructuran en el tipo discursivo interactivo y despliegan un razonamiento práctico o de sentido común (enseñanza *no formalizada*). En cambio, cinco clases de dieciséis presentan un grado de especificidad más técnico y una programación didáctica más intencional de los contenidos del bloque específico que se indica como tareas en consignas estrictas al comienzo de la clase y que se realiza en un tipo discursivo interactivo con segmentos de discurso teórico (enseñanza *formalizada*). Esta contribución se propone profundizar el análisis de corpus auténticos de textos orales y examinar la articulación entre la dimensión praxeológica de los géneros y el estatuto gnoseológico de los tipos discursivos en función del rol que su interiorización presenta en el desarrollo humano.

Palabras clave: géneros textuales orales; tipos discursivos; modelo de análisis textual; interaccionismo socio-discursivo; diálogo/monólogo.

Referencias

- Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. (2017). *Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? Conferencia de cierre del V Encuentro del ISD*. Rosario (Argentina). URL: <https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/ Conferencia- cierre.Texto-ES.pdf>
- Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Revisión general de Dora Riestra. Traducción de Gabriela Roveda Peluffo. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 2018.
- Navarro, P. (2018). "Los aportes de la teoría del diálogo de Lev Jakubinskij al estudio de los géneros orales institucionalizados. El caso del debate". Dossier temático "Contribuição de autores russos para a Ciência da linguagem". *Eutomia. Revista de Literatura e Linguística*. ISSN 1982-6850. Recife, 21(1): 48-75, Jul. 2018.
- _____ (2021). "Las categorías tipos de discurso y secuencias textuales en el género de texto debate: desarrollo de un razonamiento lógico-argumentativo en un diálogo monologal artificial". Colaboración en *Saga. Revista De Letras*, (14). Primer semestre de 2021. Disponible en <https://doi.org/10.35305/sa.v2i14.198>
- _____ (2023). "La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 2023, Año 19 1 (18), 39-56. Enero a junio.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Comunicación 2

Las actividades docentes y los textos de las clases

A lo largo de diferentes proyectos de investigación fundamentados en el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) se han estudiado las interacciones verbales en las aulas de los distintos niveles educativos: inicial, primario, secundario y universitario.



Los objetos de estudios han ido diversificándose con el paso del tiempo: las consignas, las actividades de lectura y de escritura, la oralidad, el trabajo docente y los efectos de la interacción en la producción escrita de los estudiantes, sin que ello haya supuesto un cambio sino una articulación y un modo de avanzar para tratar de acceder a un conocimiento mayor y más completo.

El marco teórico del IDS y los desarrollos metodológicos elaborados en los distintos proyectos de investigación en Argentina (Riestra, 2004, 2008, 2019) han permitido estudiar los temas mencionados en distintas áreas de conocimiento, particularmente, en Lengua y Educación Física (Goicoechea, 2022a). Estudiar la acción verbal en campos tan diferentes ha permitido ilustrar y evidenciar aspectos que, en general, permanecen ocultos.

Por ejemplo, la observación y análisis de la actividad en las clases de educación física visibilizan la relación entre la acción verbal y las acciones generales (motrices). Además, muestran hasta qué punto las actividades sociales determinan la estructura de los textos (el texto oral de la clase, en este caso). En efecto, las características contextuales de las clases de educación física que transcurren en un gimnasio dan lugar a textos orales más interactivos, más dinámicos, incluso pueden tener apariencia de fragmentados por contener enunciados inacabados como en el diálogo (Jakubinskij 2018). Sin embargo, de ello resulta un procedimiento para elaborar significaciones de modo muy sintético, es decir, mediante pocas palabras cargadas de sentido; sentidos que construyen los docentes con los estudiantes a lo largo del curso escolar (Goicoechea, 2020).

El estudio de los tipos discursivos ha sido una buena herramienta para entenderlo. Es posible, pues, afirmar que los hechos lingüísticos que se producen contribuyen a comprender mejor los textos y las actividades sociales a las que están asociados. El estudio de las consignas en la interacción de las clases de lengua (Riestra, 2004, 2008) generó la necesidad de estudiar el trabajo efectivo y la relación con el trabajo prescripto. Estudiar la interacción supone estudiar el diálogo en las clases para detectar hasta qué punto coinciden o no y cómo a lo largo de la clase se van acercando y coincidiendo las masas aperceptivas del docente y de los estudiantes. Estudiar las masas aperceptivas (Riestra, 2019) requiere del estudio de los procesos de semiosis (Saussure, 2004; De Mauro, 1973) y el papel de los signos de la lengua.

En síntesis, a lo largo del tiempo se han mantenido grupos de estudio y discusión para lograr precisiones teóricas (Goicoechea, 2017) que se han manifestado en decisiones sobre cuestiones de terminología, sin constituir una imposición sino la forma de conocer y comprender el pensamiento de quienes adherimos al ISD en Bariloche y Rosario. También se han realizado diferentes adaptaciones de los instrumentos de análisis para abordar distintas actividades docentes (Goicoechea, 2022b).

Podemos afirmar que los desarrollos alcanzados en Argentina en la investigación en didáctica de la lengua desde el marco del ISD han sido utilizados en la didáctica de la Educación Física, particularmente en el profesorado. Sin embargo, quedan pendientes varios aspectos. Uno de ellos es elaborar un instrumento didáctico que permita a los estudiantes en prácticas el análisis de sus propias consignas (de su propia práctica) a la luz de los efectos observados en sus clases (trabajo efectivo). Otro aspecto, específico de la didáctica de la lengua, que hay que continuar estudiando son las dificultades del alumnado para leer textos teóricos (académicos) y de los docentes (de todas áreas) para guiar tanto la comprensión como las actividades de escritura que han de realizar los estudiantes.



La investigación acerca de la interacción en las aulas en distintos contextos de formación es el objeto de estudio que nos nuclea y las dimensiones y aspectos que a cada quien se le presentan nos constituye como grupo. El abordaje a partir de los postulados del ISD nos identifica.

Palabras clave: trabajo docente; consignas de tareas; análisis del diálogo; significaciones.

Referencias

De Mauro, T. (1986). *Minisemántica. Sobre los lenguajes no verbales y sobre las lenguas*. Madrid: Gredos. G

Goicoechea, M. V. (2015). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche-Patagonia-Argentina*. Tesis doctoral. Publicación digital de la Universidad de La Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44114>

_____ (2017). Trabajo real y trabajo efectivo. La actividad de trabajo docente y la teoría del diálogo. En D. Riestra (comp.). *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas* (pp. 36-46). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro. <https://goo.gl/go9pR1>

_____ (2020). Lenguaje desplegado, lenguaje sintético. Estudio de las interacciones verbales en las clases de Educación Física. *Revista Educación Física y Ciencia*, 22(2). Disponible en <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/>

_____ (2022a). Metodología para el estudio de la actividad en el área de la Educación Física. Resultados del análisis. *Revista Educación Física y Ciencia*, 24(2). Disponible en <https://doi.org/10.24215/23142561e219>

_____ (2022b). Articulación metodológica en la investigación en didáctica de las lenguas: el interaccionismo sociodiscursivo y el análisis del trabajo docente. En D. Riestra y M. V. Goicoechea (comps.). *Los modelos teóricos y los modelos didácticos en las propuestas de enseñanza de lenguas y literaturas*. (pp. 65-78). Viedma: Editorial de la URNR.

Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Viedma: Editorial de la URNR.

Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis doctoral N° 328, Universidad de Ginebra.

_____ (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo-sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____ (2019). El diálogo y el plurilingüismo en el aula. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 71-84.

Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.

Comunicación 3

La búsqueda de articulación metodológica entre género textual, tipos discursivos y gramática

Las nociones de género textual y tipos discursivos, según Bronckart (1985, 1997, 2004, 2013), me/nos interpellaron a lo largo de estos años desde el contexto áulico en la situación de enseñanza de profesores de Lengua y literatura y en la investigación.

La contribución del concepto de lenguas funcionales fue el aporte de Coseriu (1967, 1992) que permite indagar las interacciones verbales entre docente y estudiantes en situación de clase en las reformulaciones de las consignas (Riestra, 2004, 2019). Las relaciones entre *lo lingüístico* y



lo discursivo en lo textual han ido delimitándose como objeto de estudio en sucesivos proyectos de investigación entre 2004 y 2022.

El análisis de los tipos discursivos en cada lengua funcional pone de relieve cómo las cuestiones praxiológicas (Bronckart & Stroumza, 2002) y las funciones gnoseológicas que se ponen en acción/accionan/activan desde el contexto extralingüístico (Jakubinskij, 1923/2018). El análisis del diálogo de los textos orales de la clase como textos espontáneos (no mediatizados, según Jakubinskij, (1923/2018) nos ha permitido abordar la articulación entre las consignas escritas con las reformulaciones orales de las mismas y, desde esta perspectiva, analizar el trabajo docente y el efecto semiótico en el aula.

La pregunta de investigación es la siguiente: el género textual, como herramienta social de lenguaje (Voloshinov, 1929/2009) que enmarca la interacción ¿determina la lengua funcional o es el género el producto de una o diversas lenguas funcionales puestas en juego, como estrategias lenguajeras individuales (concepto de habla de Saussure, 2004), según De Mauro (1973)?

Por otra parte, si los tipos discursivos como huellas sociales cristalizadas de la interacción verbal conforman la lengua interna, a la vez que tienen carácter de lengua externa, según Bronckart (2010) este reservorio de recursos personales psicomverbales debería ponerse en juego en la enseñanza de las gramáticas de las lenguas.

Las posibilidades gramaticales puestas en juego en la semiosis de la clase (Riestra 2017, 2021) podrían relevarse a través de índices lexicales, fonológicos y sintagmáticos en Las diferentes significaciones (Saussure, 2004; Bulea, 2005) que se realizan discursivamente entre profesores y estudiantes, así como las significaciones entre estudiantes nos muestran la transmisión de los conocimientos propuestos mediante los objetos de enseñanza apuntados por el trabajo docente. Se trata de la evaluación de lo enseñado (Riestra, 2019, 2023)

En consecuencia, en la interacción con textos que producimos en el género del aula con las diversas lenguas, ¿qué utilidad reflexiva les damos a tipos discursivos y gramáticas?

Palabras clave: género textual; tipos discursivos; gramática; lenguas funcionales; significaciones; interaccionismo socio-discursivo; análisis del diálogo.

Referencias

Bronckart, Jean-Paul, Daniel Bain, Bernard Schneuwly, Clairette Davaud & Auguste Pasquier (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé

Bronckart J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé

Bronckart J.-P. & Stroumza, K. (2002) Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. In E. Roulet & M. Burger (Eds). *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*. Nancy: PUN.

----- (2003). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages* 153, 98-108.

-----.(2013) En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Bariloche: UNRN



- (2010). La vie des signes en questions: des textes aux langues, et retour. Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Porto, APL, 2010, pp. 11-40
- Bulea, Ecaterina (2005) Est-ce ainsi que les signes vivent ? Texto ! [en ligne], Volume X, N° 4 (URL: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=1774>).
- Coseriu, E. (1967). *Lecciones de lingüística general*. Elementos de la teoría del hablar. Madrid: Gredos
- (1992). *Competencia lingüística*. Madrid: Gredos.
- De Mauro, T. (1973) Introduction. (Édition critique préparée par Tullio De Mauro). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Viedma: Editorial de la URNR.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis doctoral N° 328, Universidad de Ginebra.
- (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo-sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2017). La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva VEREDAS – INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO –p. 11 – 29 – PPG LÍNGÜÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA (MG) - ISSN: 1982-224
- (2019). El diálogo y el plurilingüismo en el aula. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 71-84.
- (2021). Saussure: la dicotomía o la complejidad de las lenguas. Cuadernos de Humanidades - N° 33 | Enero - Junio 2021 | ISSN 283-7
- (2023). Enseñar los géneros textuales en las clases de Lengua y Literatura o en clases de Prácticas del Lenguaje. *Revista Argentina de Investigación Educativa vol. III • nro. 5 • junio de 2023 • pp. 143-153*
- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- Voloshinov, V. (2009). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.



Os letramentos acadêmicos na formação do professor pesquisador na área de letras: interseções no ensino superior

Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Ana Angelica Lima Gondim, Meire Celedônio da Silva,
Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo e Amina de Andrade Machado

Este simpósio temático é decorrente de discussões teórico-metodológicas no espaço da formação inicial e continuada de professores e de pesquisadores e está inserido no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC/CNPq). Tem como força motriz a interseção entre o que o professor precisa aprender para ensinar e para pesquisar, seja ele estagiário ou não. Nesse duo, podemos observar, potencialmente, como os processos de produção escrita podem acontecer em relatórios de estágio, em projetos políticos pedagógicos, projetos e dissertações de mestrado, em *lettres de motivation* em vários contextos de atuação docente de língua portuguesa, em escolas públicas de educação básica, e de língua francesa, em cursos extracurriculares na universidade. A vertente teórica que nos dá a base na observação dos percursos construídos e do desenvolvimento humano e profissional é o Interacionismo Sociodiscursivo (2009, 2021, 2023) em diálogo com noções, por exemplo, sobre letramentos (Lea e Street, 2006) e agir professoral (Cicurel, 2011), dentre outros autores e aportes que viabilizam a relação entre o agir de linguagem e a escrita com objetivo universitário. Nessa conjuntura, percebemos o quão é necessária e oportuna a articulação entre elementos do contexto de produção e linguísticos para a compreensão dos processos subjacentes a esse domínio de estudo entre a formação de professores e as práticas de escrita por professores em processo de letramento científico e professoral (Leurquin, no prelo).

Palavras-chave: formação de professores; letramentos acadêmicos e professorais; agir; professoral.

Comunicação 1

A construção do objeto de pesquisa na formação de professores pesquisadores

Esta comunicação tem como objetivo principal analisar a construção do objeto de pesquisa no processo de escrita de dissertações que são produzidas por professores no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), de uma universidade pública do Nordeste do Brasil. Esse programa, de âmbito nacional instituído pelo Ministério da Educação, é definido como um espaço de formação acadêmica para professores de Língua Portuguesa da educação básica pública. Considerando que o ensino de língua nas escolas está pautado nas prescrições, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que institui o texto como parte central no acesso ao conhecimento do aluno, o fenômeno a ser estudado deve ter relação com o contexto desses professores na escola. Assim, do ponto de vista do conteúdo, geralmente, as propostas tratam, a partir de textos de diversas ordens, de ensino de leitura, de análise linguística/semiótica e de produção textual escrita ou oral. E, do ponto de vista do plano do gênero, as propostas possuem um viés, ao mesmo tempo, teórico-científico, correspondendo a uma pesquisa-ação, e teórico-didático, relacionado à utilização de dispositivos ou materiais didáticos na intervenção, como sequências ou itinerários didáticos.



A formação decorrente desse Programa possibilita ao professor ser pesquisador dentro do próprio contexto profissional, desdobrando-se em uma prática acadêmica oportuna para o fazer didático e científico (Bortoni-Ricardo, 2008). A partir dessa configuração, partimos, metodologicamente, para a reflexão do letramento acadêmico desses professores. Para tanto, utilizamos uma perspectiva qualitativa e comparativa para analisar a construção do objeto de pesquisa ao longo do curso Elaboração de projetos e tecnologia educacional. Inicialmente, trabalhamos com um questionário sobre as práticas acadêmicas, envolvendo leitura e produção de textos dos professores. Em seguida, investigamos as justificativas de pré-projetos e de projetos e, depois, as introduções de dissertações. Nossa base teórica está consolidada nos preceitos do Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2009, 2022), no que diz respeito ao agir de linguagem; nas contribuições de Amossy (2011) sobre argumentação e de Rabatel (2016) sobre ponto de vista e na noção de letramentos acadêmicos (Lea e Street, 2006). O processo de produção escrita das seções justificativa, nos pré-projetos e projetos, e introdução, nas dissertações, revela desafios quanto aos seguintes itens: delimitação do objeto, a instituição de objetivos, a consistência teórica e a argumentação sobre a proposição.

Os resultados apontam para a ampliação dos letramentos nos campos da docência e da pesquisa no processo de formação continuada de professores de língua portuguesa.

Palavras-chave: letramentos acadêmicos; processo de escrita; formação de professores; língua portuguesa.

Referências

AMOSSY, R. Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. EID&A, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011.

BRONCKART, J.-P.. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme sociodiscursif*. Limoges: Lambert-Lucas, 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola. 2008.

LEA, M. R.; STREET, B. The “Academic Literacies” Model: theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), p. 368-377, 2006. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf> Acesso em: 20 jun. 2017.

RABATEL, A. *Homo narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa*. v. 1: Pontos de vista e lógica da narração – teoria e análise. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo, Cortez, 2016.

Comunicação 2

Da prática em sala de aula à escrita de relatórios de estágio: Uma proposta para o modelo didático do gênero

O estágio no ensino superior, orientado e normatizado por bases legais (Lei 11.788, de 2008 e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação) estabelecidas pelo Ministério da Educação, no Brasil, é componente obrigatório, concebido como espaço em que teorias são contrapostas às práticas. Como forma de



acompanhamento e avaliação das práticas realizadas pelos professores em formação inicial há a orientação para a produção de um relatório de atividades, tendo como finalidade comprovar o que foi feito pelo estagiário. Nossa proposta visa refletir sobre os limites e as possibilidades entre o que é o relatório de estágio e o processo de sua produção escrita. Para tanto, apresentamos uma proposta Modelo Didático do Gênero (MDG) (De Pietro, Schneuwly, 2003) do gênero relatório de estágio (Leurquin, 2008) na área de Letras, focalizando as possíveis contribuições dessa atividade de linguagem para a formação docente do futuro professor de línguas. Por um lado, considerando que os licenciandos precisam produzir estes relatórios no decorrer do curso e a proposta de um MDG pode contribuir com esta formação; por outro lado, o relatório de estágio é um gênero de texto e, como tal, há que se considerar o contexto de produção, bem como os elementos que constituem a textualidade (Bronckart, 2023, 2021). Realizamos, então, uma pesquisa qualitativa e documental, construindo um *corpus* formado por cinquenta relatórios de estágio, a fim de produzirmos um MDG minimamente representativo do gênero. Observamos lacunas relacionadas à ausência de vozes do domínio teórico, das prescrições, distanciando-se de uma argumentação mais sólida cientificamente, bem como de posicionamentos enunciativos que demarquem suas avaliações, que apontam para uma insegurança na avaliação, que pode estar relacionada a um reconhecimento parcial quanto a seu status profissional, dificultando uma reflexão mais profunda sobre o seu agir professoral (Cicurel, 2020). Os resultados apontam para as potencialidades do gênero relatório de estágio, em sua completude, como instrumento para a formação de professores de línguas, como ferramenta que pode propiciar reflexões sobre o agir professoral dos professores em formação, bem como letramento acadêmico (Fiad, 2015) deles.

Palavras-chave: estágio; relatório de estágio; letramento acadêmico; agir professoral; modelo didático do gênero.

Referências

- BRONCKART, J.-P. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Fortaleza: Parole et vie, 2023.
- BRONCKART, J.-P. Teorias da linguagem. *Nova introdução crítica*. Campinas: Mercado das Letras, 2021.
- DE PIETRO, J.F.;SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In: Les cahiers Théodile, 3, 2003, p. 27–52.
- CICUREL, F. As interações no ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues e Antônio Felipe Aragão. Fortaleza: Parole et vie, 2020.
- FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, n. 6, p. 23- 34, 2015.
- LEURQUIN, E.V.L.F. O relatório como um viés de acesso para o ensino e aprendizagem de língua materna. In: Marlene Gonçalves Mattes e Pedro Theobald. (Org.). *Ensino de línguas: questões práticas e teóricas*. 1ed.Fortaleza: Edições UFC, v. 2, 2008, p. 57-80.



Comunicação 3

O gênero *lettre de motivation* e suas implicações para o letramento acadêmico na formação de professores de língua francesa

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o gênero *lettre de motivation* a partir de ações extracurriculares centradas, particularmente, no ensino desse gênero para a mobilidade acadêmica de estudantes em formação profissional para países francófonos. Com foco na modalidade de Francês para Objetivos Universitários (FOU) e na percepção de como se estabelece esse gênero em sala de aula, sabendo que se trata de um gênero culturalmente diferente das nossas condições de produção no Brasil, é oportuna a problematização e a elaboração de um modelo didático do gênero (MDG). Para isso, dividimos nosso percurso metodológico, qualitativo e documental, em algumas etapas, a primeira, consiste na análise da ementa do curso sobre produção da *lettre*, pertencente ao catálogo de ofertas da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que oferece cursos de línguas no sentido de promover políticas linguísticas e a internacionalização na instituição. O segundo momento caracteriza-se como a análise de modelos de *lettres de motivation* encontrados em repositórios de universidades francófonas. O terceiro momento, corresponde a resultados de *tâches*, realizadas no curso citado. A abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2022), junto ao MDG (De Pietro; Schneuwly, 2003) nos deram subsídios para relacionar discussões sobre ensino de FOU e do próprio gênero *lettre de motivation* (Albuquerque-Costa e Nagle, 2016). Para além da produção escrita formal do gênero em questão, esta pesquisa em andamento, possibilita, ainda, o tratamento sobre letramento acadêmico (Fiad, 2015), o acesso a contextos divergentes da nossa cultura linguística e discursiva a alunos e professores em formação inicial, sobretudo, quando esse tipo de ação promove também o desenvolvimento do agir professoral dos docentes que planejam ações didáticas referentes ao ensino desse gênero.

Palavras-chave: *lettre de motivation*; francês para objetivos universitários; letramento acadêmico; modelo didático do gênero.

Referências

- ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa B.; NAGLE, M. C. R. Un élément dans un programme de Français sur Objectif Universitaire: la lettre de motivation. In: Heloisa B. Albuquerque-Costa e Chantal Parpette. (Org.). *Français sur Objectif Universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. 1 ed. São Paulo: Humanitas e Paulistana editora, 2016, v. 4, p. 245-261.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Fortaleza: Parole et vie, 2023.
- FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, n. 6, p. 23- 34, 2015.
- DE PIETRO, J.F.;SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In: *Les cahiers Théodile*, 3, 2003, p. 27–52



Comunicação 4

Representações do papel docente em projetos político-pedagógicos de cursos de letras: análise da arquitetura textual e de papéis semânticos do agir

O objetivo de nossa pesquisa é analisar como o papel do professor é representado, através da linguagem, em textos que compõem o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Letras de universidades públicas cearenses. Fez parte do cenário analítico situar os PPP considerando seu contexto de produção, dada a realidade da educação brasileira no período em que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 foi construída e aprovada. É a partir desta Lei que os PPP começaram a ser construídos e implementados nas instituições educacionais.

Para desenvolver o tema, analisamos a arquitetura textual e a semântica do agir a partir do aporte teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, que tem como expoente maior Jean-Paul Bronckart (2019, 2023). O corpus da pesquisa é constituído de Projetos Político-Pedagógicos (PPP), especificamente os textos que tratam da apresentação, do conteúdo temático, da missão e dos objetivos dos cursos. Concentramos a análise nos mecanismos enunciativos, para examinar o jogo de responsabilidades enunciativas pelas vozes e modalizações formuladas sobre aspectos do conteúdo temático dos referidos textos. E localizamos as unidades linguísticas identificadoras dos protagonistas, assim como os papéis sintático-semânticos a eles atribuídos. Para isto, recorreremos a dois procedimentos de análise dos enunciados constituintes dos textos: a identificação e a classificação dos tipos de frases do ponto de vista sintático e a identificação dos sujeitos e dos predicados verbais, para, finalmente, chegar ao exame dos papéis sintático-semânticos dos protagonistas nos textos.

Nosso pressuposto de base, o de que o papel dos professores formadores é apagado ou diluído nesses textos de caráter prescritivo. Ao analisar, na arquitetura textual, os mecanismos enunciativos, constatamos que dos textos estudados, em apenas três a voz do produtor textual faz referência explícita aos docentes e, por conseguinte, as modalizações pouco são referenciadas a esses docentes. Quanto aos protagonistas situados em cada texto, um percentual muito insignificante representa, na sua função sintático-semântica, esses mesmos profissionais. Nós defendemos que seja claramente explicitado, em documentos que compõem um PPP, o papel que esses educadores desempenham. Relevante também para desenvolver essa pesquisa foi estudar a questão do agir docente, da valorização deste profissional, tomando o ensino como trabalho e, assim, considerar, no cenário teórico, as novas abordagens concernentes à Ciência do trabalho.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; representações do papel docente; mecanismos enunciativos; semântica do agir.

Referências

- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2019.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo. Fortaleza: Parole et vie, 2023.



Historicidade dos Textos e Didática das Línguas

Florencia Miranda, Carla Teixeira, Joaquim Dolz, Aina Monferrer,
Eulália Leurquin, Angélica Gondim, Rosalice Pinto e Sara Pita

A problemática específica da historicidade dos textos e dos géneros textuais, numa perspetiva de Didática das Línguas, constitui um aspeto que vem sendo explorado de forma recente (mas, crescente) no Interacionismo Sociodiscursivo. Em particular, o desenvolvimento desta questão vem sendo concretizado no âmbito do projeto internacional e interinstitucional HISTEL – Historicidade dos textos e ensino de línguas. Os trabalhos desenvolvidos nesse projeto vem discutindo a relação entre a perspetiva interacionista sobre os géneros textuais (Bronckart, 1999, entre outros) e a noção de “tradição discursiva” (Kabatek, 2005). O presente simpósio questiona as noções de historicidade e de tradição discursiva aplicadas à análise dos textos e à sua exploração didática. Esta abordagem parte dos fundamentos da linguística integral coseriana (Coseriu, 2007), das abordagens defendidas por Zavam et al. (2022) e já foi exemplificada nos trabalhos apresentados por Zavam et al. (2021) e Lima et al. (2023). O simpósio, evidenciando a diversidade metodológica e temática do capital teórico subjacente, é composto por trabalhos focados em diferentes géneros de texto de diferentes línguas, procurando responder a três questões gerais: 1. Quais são os contributos da análise da historicidade dos géneros de texto para determinar as regularidades dos géneros de texto? 2. Que potencialidades tem o estudo das regularidades e das mudanças constatadas na modelização didática dos textos? 3. Que contributo pode a historicidade dar na elaboração de dispositivos didáticos (sequências e itinerários didáticos) para o ensino das línguas?

Referências

- Bronckart, Jean-Paul. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- Coseriu, E. (2007). *Fundamentos y tareas de la Lingüística Integral. Segundo Congreso Nacional de Lingüística* (pp. 31-53). Universidad Nacional de San Juan.
- Lima, H. K. C. de L., Luna, E. A. dos A., & Parahyba, F. D. (2023). Reflexões à luz das Tradições Discursivas e do Interacionismo Sociodiscursivo. *Revista Leia Escola*, 23(4), 1-3.
- Kabatek, J. (2005). Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis: Revista de Lingüística Y Literatura* (151-177), 29(1).
- Zavam, A., Parahyba, F. D., Dolz, J., Gomes, V. (2021). Historicidade e ensino: reflexões sobre os gêneros em diferentes línguas. Editorial. *Eutomia. Revista de Literatura e Lingüística*, 1(29), i-xiii.
- Zavam, A., Dolz, J., Gomes, V. (2022). A historicidade no ensino de gêneros de texto: um projeto de internacionalização da pesquisa em Língua Portuguesa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 44(2), 1-11.

Comunicação 1

A Nova Canção Catalã: historicidade do género e ensino da oralidade

Desde os anos 60, desenvolveu-se na Catalunha um movimento musical, influenciado significativamente pela canção francesa, que teve um impacto considerável na defesa do catalão como língua minorizada: a *Nova Cançó*. Neste estudo, realiza-se uma análise histórica da evolução musical, utilizando um *corpus* de canções emblemáticas. Propõe-se, também, uma modelização didática do género referido, que inclui uma análise da sua função reivindicativa, além de examinar as regularidades e as mudanças ocorridas no final do século XX e nos primeiros decénios do século XXI.

A metodologia da análise combina uma análise etnográfica, em que se recolheu o máximo de informação sobre a prática do género desde os anos 60 do século passado (entrevistas com



autores de canções e intérpretes e trabalhos sobre o género, Meseguer, 2018; Fechina, 2008) com a elaboração de um *corpus* das canções mais emblemáticas reunidas em blocos geracionais a cada 15 anos até a atualidade. Os critérios de análises do *corpus* começam pela análise das letras das canções em função dos critérios clássicos na elaboração de modelos didáticos do género (De Pietro & Schneuwly, 2003) e as dimensões multimodais, e muito em particular, da música (timbre, ritmo, harmonia e melodia) estudando como se articulam música e texto. Do ponto de vista didático, as regularidades permitem identificar as grandes características que merecem ser ensinadas (modelo didático do género) e as mudanças que se introduzem na evolução. Os dispositivos de ensino são elaborados em colaboração com equipas docentes, começando por uma observação das práticas ordinárias e das estratégias criativas do professorado, retomadas nas inovações propostas (sequências e itinerários didáticos).

Através do estudo da evolução do género e da modelização didática, prevê-se a aplicação de dois itinerários em sala de aula. Os resultados avaliados com critérios de validação didática (Sénéchal & Dolz, 2019) permitirão discutir a relevância do estudo da historicidade dos textos na didática voltada para o desenvolvimento oral de uma língua minoritária.

Palavras-chave: *Nova Canção*; didática da oralidade; língua minorizada; itinerários didáticos; historicidade.

Referências

- De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2003). «Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique». *Recherches en didactiques* 3, 27-52. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>.
- Frechina, J. V. (2008). La melodia rebel. De Guillem de Berguedà a Obrint Pas: vuit-cents anys de cançó protesta catalana. *Ítaca*, 19, 4-7.
- Meseguer, L. (2018). *La Nova Cançó: estudis de literatura i música*. PAM.
- Sénéchal, K., & Dolz, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. In *Didactique de l'oral: de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*, K. Sénéchal, C. Dumais, & R. Bergeron (ed.) (pp. 19-41). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129045>.

Comunicação 2

A canção de intervenção como género de texto em diacronia: uma proposta didática sociodiscursiva

A *canção de intervenção*, também denominada de *canção de protesto* ou de *resistência*, constitui um veículo de exposição dos problemas que afetam a sociedade em que esta se enquadra e, simultaneamente, uma manifestação do compromisso, político e social, do cantautor com uma luta, à qual convida a aderir (Corte-Real, 1996). A *canção de intervenção* tem, portanto, uma dimensão política e social, à qual acresce uma dimensão cultural, já que representa a liberdade artística (Saldanha, 2016).

Embora a *canção de intervenção* seja reconhecidamente um dos marcos do período ditatorial (1928-1974), esta assume relevância tanto no conturbado período pós-revolução (1974-1985), quanto no início do século XXI, época em que a economia portuguesa sofre o impacto da crise financeira mundial. Face à relevância deste género textual como expressão artístico-política, socio-historicamente instanciada, este trabalho, que se encontra em curso, visa:

a. Analisar as *canções de intervenção* (isto é, os poemas das canções) em dois períodos, até 1985 e a partir de 2008, destacando:

1. o contexto socio subjetivo de produção;
2. os conteúdos temáticos;
3. os processos textuais presentes nas canções, nomeadamente, os processos de intertextualidade, tematização e metaforização.



b. Identificar elementos recorrentes e singulares de exemplares do género de texto *canção de intervenção* recolhidos a partir dos critérios acima estabelecidos;

c. Propor o esboço de um modelo didático para o seu ensino em sala de aula.

De forma a atingir os objetivos propostos, serão convocados pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), assentes numa perspetiva didática (Schneuwly & Dolz, 2009), conjugados com princípios norteadores do paradigma das Tradições Discursivas para o estudo da historicidade dos textos e dos géneros (Kabatek, 2005). As primeiras análises evidenciam a influência das especificidades do contexto sociossubjetivo na textualização da *chamada à ação* com a qual se pretende a adesão popular. Por isso mesmo, o género *canção de intervenção*, a partir de sua historicidade, afigura-se, ainda, com potencial de ser trabalhado, na aula de Português e de Educação para a Cidadania, de modo a promover cidadãos mais conscientes do património cultural de Portugal.

Palavras-chave: canção de intervenção; género de texto; historicidade; património cultural português.

Referências

Bronckart, Jean-Paul. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.

Corte-Real, M. J. (1996). Sons de Abril: estilos musicais e movimentos de intervenção político-cultural na Revolução de 1974 (141-171). *Revista Portuguesa de Musicologia*, 6.

Kabatek, J. (2005). Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis: Revista de Linguística Y Literatura* (151-177), 29(1).

Saldanha, A. M. S. (2016) Novas Manifestações Estéticas e Ideológicas na Canção de Intervenção Portuguesa (136-157). *Revista Interfaces*, 25(2).

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rouen.

Comunicação 3

O ensino do discurso político de posse presidencial: a constituição de uma textualidade marcada pela historicidade

O ensino de géneros de textos orais, no Brasil, oficialmente acontece nos anos 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), quando o texto passou a ser a centralidade. Essa mudança trouxe para o centro da discussão a proposta do ensino de Análise linguística, como forma de se distanciar do ensino de gramática, por ser considerado como um ensino tradicional de língua portuguesa. Tal mudança é ampliada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, 2018), quando se propõe a Análise linguística/semiótica como uma prática de linguagem, articulando-a à prática de linguagem leitura, sempre que necessário.

Com base nesse entendimento, para se propor a didatização do género de texto discurso de posse presidencial, três movimentos são realizados: o primeiro para entender a historicidade, numa perspectiva das Tradições Discursivas (Coseriu, 1980; Kabatek, 2012); o segundo para entender o contexto de produção dos discursos analisados e suas implicações na coerência interativa, tendo como referência o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999); e o terceiro para a sua didatização (Schneuwly & Dolz, 2009).

Articular as duas vertentes teóricas parece ser um grande desafio na discussão maior sobre o ensino de língua portuguesa, a partir desse género textual, mesmo elas demonstrando pontos de convergências. Analisamos o discurso político de posse de dois presidentes do Brasil, Getúlio Vargas (1930) e Lula Inácio da Silva (2022), com o objetivo geral de discutir a didatização do género de texto oral. A partir deste objetivo geral, definimos três objetivos específicos:

- (i) Analisar o contexto de produção e o conteúdo temático mobilizado nos discursos de Getúlio Vargas e Lula Inácio da Silva, atentando-se à coerência pragmática;



- (ii) Identificar mudanças, quanto ao plano textual, dos discursos analisados;
- (iii) Apresentar uma proposta de didatização do gênero de texto oral.

Para propor a didatização desse gênero, duas perguntas são pertinentes: (1) Com base na historicidade do gênero de texto discurso de posse presidencial, numa análise comparativa, que mudanças são observadas no discurso de Getúlio Vargas com relação ao discurso de Lula (terceiro mandato)? (2) Que contribuições o contexto de produção e o conteúdo temático podem apresentar para a compreensão do gênero discurso de posse?

Palavras-chave: discurso político de posse presidencial; tradições discursivas; Interacionismo Sociodiscursivo.

Referências

- Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. MEC/SEB.
- Brasil. (2018) Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. MEC/SEB.
- Brasil. (1997) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília. MEC.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem. Textos e discursos*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. EDUC.
- Coseriu, E. (1980). *Lições de linguística geral*. Tradução de Evanildo Bechara. Livro Técnico.
- Kabatek, J. (2012). *Tradição discursiva e gênero*. In T. Lobo, Z. Carneiro, J. Soledade, A. Almeida, & S. Ribeiro. (orgs.) *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* (pp. 579-588). EDUFBA Available from SciELO Books.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rouen.



Comunicações/Communications/Comunicaciones



Projetos extensionistas de divulgação científica com licenciandos: contribuições do gênero oral three-minute thesis (3MT) para a formação inicial

Lília Abreu-Tardelli (UNESP)

Esta comunicação objetiva, a partir da apresentação do modelo didático (MD) proposto por ABREU-TARDELLI (2020; 2021; prelo) do gênero oral three-minute thesis (3MT), mostrar como as características desse gênero contribuem para a roteirização de dois projetos de extensão (sobre a Covid-19 e sobre Violência contra a mulher) feitos por licenciandos, realizados em parceria com instituições da sociedade. Iremos, inicialmente, mostrar o modelo didático (Schneuwly; Dolz 2004) do 3MT feito a partir da análise de quatro exemplares de gênero, segundo o quadro de análise do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; MACHADO, BRONCKART, 2009). O MD proposto aponta que o objetivo é trazido após o reconhecimento pelo interlocutor da importância social do objeto e os textos tomam a forma de sequências explicativas; há predominância de discurso interativo (nas introduções) e teórico (definições e metodologia) com a utilização de um léxico não especializado. É frequente a presença de vozes de personagens ou vozes sociais para indagar o objeto sendo apresentado. A utilização de gestos e o tom de voz, por vezes, teatrais, servem também como sinalizadores de conexão textual. Com base nesse modelo didático, em seguida, contextualizaremos os dois projetos de extensão e mostraremos exemplos de roteiros feitos pelos licenciandos, evidenciando como as características linguísticas e multimodais do modelo didático contribuíram para a efetivação dos projetos realizados em formato de vídeo (os vídeos de divulgação científica do projeto intitulado Covid-19: Informar para prevenir) e de podcast (o podcast de divulgação científica intitulado NDV: O Nome Disso é Violência). Serão apresentadas as características e a importância da predominância das sequências explicativas, do discurso interativo e teórico, do papel das vozes de personagens ou vozes sociais e do autor empírico no roteiro, além dos elementos multimodais, tais como cores, personagens selecionados e ambientes (para os vídeos), e entonação, som de fundo e papel das vozes (para o podcast). Com isso, pretendemos discutir a importância da divulgação científica enquanto uma prática para o desenvolvimento de capacidades languageiras que possibilitam a transposição didática de textos científicos complexos para uma linguagem mais acessível na formação de pesquisadores iniciantes, assim como caminhos para se atingir esse objetivo.



Sequência didática de gêneros: do objeto produção de textos ao objeto leitura

Eliana Merlin Deganutti de Barros (Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP)

O procedimento sequência didática de gêneros (SDG) foi elaborado por pesquisadores da Universidade de Genebra filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com o objetivo de sistematizar o ensino da produção de textos (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Embora a SDG criada pelos pesquisadores genebrinos busque a apropriação, por parte dos aprendizes, de uma prática de linguagem (essa sempre configurada em um gênero de texto), e essa apropriação envolve, evidentemente, a compreensão e a produção textual, o objeto principal do procedimento didático é a produção de textos. Nosso objetivo, nesta comunicação, é expor a sistematização do dispositivo denominado por nós de sequência de leitura de gêneros (SLG), fruto da adaptação do procedimento SDG. A SLG foi proposta com a intenção de se valer do arcabouço teórico-metodológico das SDG, porém dando ênfase ao ensino da leitura. Isso não significa que a SDG já não tenha sido adaptada para o ensino da leitura. Exemplo são os inúmeros trabalhos de pesquisadores do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, liderado por Vera L. L. Cristovão (UEL), que tomam a SDG como ferramenta mediadora do ensino da leitura em língua inglesa. O que motiva nosso trabalho é justamente o propósito de evidenciar essa mudança de perspectiva. Para tanto, objetivamos apresentar a sistematização de uma ferramenta que desloca o foco da didatização da produção para a leitura, centrando-se na manutenção dos princípios teórico-metodológicos de cunho sociointeracionista que orientam a metodologia das SDG (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Barros 2020). O trabalho traz resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida em um mestrado profissional sob nossa orientação (Sampaio, 2021) tendo o gênero conto de mistério como objeto central do processo de didatização da leitura. Os resultados mostram o potencial da SLG como ferramenta mediadora do trabalho com a compreensão textual direcionada para uma prática de linguagem específica.

Referências

- BARROS, E. M. D. de. (2020). "A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD", in: BRANDILEONE, A. P. F. N. e OLIVEIRA; V. da S. (org.). Literatura e Língua Portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas. Campinas: Pontes.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (2004). "Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento", in: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras.
- SAMPAIO, I. (2021). Sequência de leitura de gêneros: o conto de mistério como eixo do ensino. Dissertação em Letras. Cornélio Procópio: Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/19367-irene-sampaio/file>. Acesso em: 22 fev. 2023.



O Estágio Supervisionado na formação docente: procedimentos teórico-metodológicos

Jane Cristina Beltramini Berto (Universidade Federal Rural de Pernambuco) e
Maria de Fatima da Silva Santos (Universidade Federal Rural de Pernambuco)

Apresentamos, nesta comunicação, resultados de uma pesquisa acerca da formação docente inicial em um curso de Letras, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST-UFRPE), em Serra Talhada - PE - Brasil, no período compreendido entre 2020 a 2023, com o objetivo de compreender o alcance das orientações metodológicas para a docência do professor em formação inicial no trato com as práticas discursivas realizadas nos diversos eixos de ensino da língua – oralidade, leitura, escrita e análise linguística –, como práticas sociais no âmbito escolar. Considerando as prescrições para o ensino, nas orientações curriculares federais (Brasil, 2017), os materiais didáticos e as metodologias difundidas durante as aulas teóricas na disciplina de estágio junto aos licenciandos para o ensino de língua portuguesa na educação básica, voltamo-nos, consubstancialmente, aos procedimentos didáticos empregados nos espaços de formação – os Estágios supervisionados obrigatórios –, e na prática pedagógica efetiva do professor regente, nas escolas campo de estágio. Orientados pelos estudos precursores acerca do ensino dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003), tomamos como referência o Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010), com base nos procedimentos teórico-metodológicos para as ações pedagógicas planejadas no âmbito dos estágios (Costa-Hubes, 2008;2009) na formação inicial supra mencionada, e nos cursos de extensão para professores em formação continuada nas escolas por nós atendidas, no sertão do Pajeú, Pernambuco-Brasil. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho colaborativo, pois resulta de uma pesquisa em colaboração com o professor docente, com aportes documental e bibliográfico, que visam respaldar os encaminhamentos para a formação docente e, que considera como instrumentos para a coleta de dados, as observações dos discentes estagiários em *locus* escolar, durante os estágios e nos relatos acerca das ações pedagógicas, por meio da aplicação de um questionário aos docentes supervisores na escola. Para as análises, pautamo-nos em estudos sobre a formação docente, à luz da Linguística Aplicada, e para os encaminhamento metodológicos, empregamos a Sequência Didática (SD) para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Os resultados preliminares apontam: *i*) reiterada ascensão do dispositivo da SD para as aulas de Estágio, tendo em vista a acentuada preocupação dos discentes estagiários com a escassez de práticas planejadas nas escolas; *ii*) o livro didático como um dos recursos de maior uso para as ações didático-pedagógica, combinados com a dificuldade de emprego de outros mecanismos pedagógicos; *iii*) pontos obscuros para reflexão em relação ao currículo prescrito, as ações efetivas e o modelo planejado que relacionam conceitos e metodologia alternativa, nos dados coletados, presentes nos Relatórios de estágio. Esses pontos delimitam a compreensão dos próprios docentes observados durante o estágio, acerca do emprego de metodologias e materiais alternativos para o ensino dos diversos eixos da língua portuguesa.

Referências

BAKHTIN. M. (2003). *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261–306.



BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

COSTA-HUBES, T.C. (2008). O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Londrina, PR:UEL. *Tese*.

COSTA-HÜBES, T. C. (2009). Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa. *Confluência*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 35, p. 129-146.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2010). Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). *Gêneros*.



Lire des romans historiques dans la discipline Français : du genre de texte à enseigner au texte singulier effectivement lu en classe

Diane Boër (Université de Genève)

En Suisse romande, la compréhension et la production de textes écrits et oraux à l'école obligatoire s'organisent autour des genres de texte, dans une perspective communicative. Dans le plan d'études du secondaire I (12-15 ans), en compréhension de l'écrit, l'élève doit notamment identifier les « caractéristiques du genre de texte à travailler » ainsi que les « composantes de situations d'énonciation diverses ». Nous nous interrogeons sur la mise en œuvre concrète de ces prescriptions. Plus précisément, nous nous demandons comment les caractéristiques génériques et la situation d'énonciation d'un texte singulier sont prises en compte en classe lors de sa lecture, et si elles participent du travail sur la compréhension.

Nous nous intéressons ainsi aux pratiques de lecture scolaire du roman historique, et aux modalités d'enseignement de ses caractéristiques génériques. « Outil sémiotique historiquement et culturellement forgé » (De Pietro et Schneuwly, 2003, p. 34), ce genre se caractérise notamment par son activité langagière et sa situation d'énonciation. Il s'agit d'un récit fictif vraisemblable, qui se situe à une époque que l'auteur n'a pas connue, et qui doit s'appuyer sur des sources pour la reconstruire (Peyronie, 2000). Il nous paraît ainsi important de distinguer le contexte de production du texte et l'époque historique dans laquelle le récit est situé, notamment pour le distinguer par exemple d'un texte d'historien, ou d'une source historique (Garcia-Debanc, 1991).

Dans une approche instrumentale de la transposition didactique (Schneuwly & Ronveaux, 2021), nous portons ici notre regard sur la transposition didactique interne, à savoir la transformation de l'objet à enseigner (un genre de texte) en objet effectivement enseigné (un texte singulier relevant de ce genre). Pour ce faire, nous proposons une analyse multifocale à partir de la séquence didactique en tant qu'unité d'observation des interactions entre enseignant, élève, et objet enseigné. Le niveau macro permet de saisir la séquence didactique dans son ensemble, et l'enchaînement des activités prévues par l'enseignant·e. Au niveau méso, nous identifions les genres d'activités scolaires (Aeby Daghé, 2021), des modes d'approches du texte historiquement construits par la discipline, dont les enseignant·e-s se saisissent différemment en fonction du texte à enseigner, mais aussi des finalités du dispositif. Enfin pour le niveau micro, nous analysons les gestes didactiques (mise en place de dispositifs didactiques, appel à la mémoire didactique, régulations et institutionnalisation). Nous mobilisons un dernier geste qui se situe en amont de la séquence proprement dite, le geste de planification, par l'analyse des supports réalisés par les enseignant·e-s, supports qui matérialisent également de façon tangible l'objet enseigné.

A partir de deux séquences, filmées et transcrites, consacrées à la lecture de Sobibor de Jean Molla (classe de 11e), et de La Cour aux étoiles d'Evelyn Brisou-Pellen (classe de 10e), nous analysons comment les deux enseignants articulent les caractéristiques du genre à enseigner et le texte singulier. Nous montrons ainsi comment les deux séquences s'ouvrent par une présentation du roman historique et de ses caractéristiques génériques, avant de passer à la lecture du texte choisi, en insistant sur les contenus thématiques du texte et les personnages. Les situations d'énonciation des deux textes font l'objet d'un pointage en début de séquence, mais ne sont plus mobilisées par la suite. Toutefois, les deux séquences se distinguent dans



l'usage qui est fait de l'appartenance du texte à un genre de texte donné. Ainsi, dans la séquence sur Sobibor, le genre est mobilisé pour susciter des interprétations, et l'univers référentiel du texte est mis au service de la compréhension des états mentaux des personnages. Dans la séquence sur La Cour aux étoiles, la dimension historique est mobilisée pour proposer des activités de recherche et d'exposés oraux aux élèves, mais sans qu'elle ne soit pointée comme une caractéristique générique.

Finalement, l'objet enseigné dans ces pratiques analysées est avant tout la lecture d'un texte singulier, dont les caractéristiques génériques occupent une place minimale dans l'enseignement de sa compréhension.

Références

Aeby Daghe, S. (2021). Vers une triple sémiotisation ? *Pratiques*, 189-190.

De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.

Garcia-Debanc, C. (1991). Lire le Moyen Age ou quels critères pour différencier roman historique et écrit d'historien ? *Pratiques*, 69(1), 7-42.

Peyronie, A. (2000). Note sur une définition du roman historique suivie d'une excursion dans *Le Nom de la rose*. In D. Peyrache-Leborgne & D. Couégnas (Éds.), *Le roman historique : récit et histoire* (p. 278-289). Pleins feux.

Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques*, 189-190.



La dimensionnalité de la conscience grammaticale et sa contribution à la compréhension en lecture : réflexions sur le rapport entre texte et grammaire

Rosalie Bourdages (Université de Genève)

Parmi les questions fondamentales auxquelles la psycholinguistique cherche à répondre, celle des niveaux d'analyse lors du traitement du langage occupe une place centrale. Les notions de représentation – comme unité de contenu discrète, isolable – et de processus – compris comme le traitement par lequel s'effectuent les modifications des représentations – sont constamment mobilisées dans le cadre d'activités humaines dites « intelligentes » (Le Ny, 2017). Ces deux grandes notions sont reprises dans l'étude du discours, notamment la compréhension en lecture, activité éminemment humaine, sociale et scolaire impliquant des processus de bas et de haut niveaux en plus de la construction et l'activation de représentations de natures différentes.

C'est dans ce cadre épistémologique général que les habiletés en conscience morphologique et en conscience syntaxique, réunies sous le concept de conscience grammaticale, sont reconnues comme des prédicteurs importants de la compréhension en lecture des enfants d'âge scolaire (Deacon et Kieffer, 2018). Les mesurant la conscience grammaticale semblent faire fonctionner deux familles d'habiletés. D'une part, les tâches se déclinent sur plusieurs unités de traitement – morphèmes dérivationnel ou flexionnel, mot ou syntagme (dimension linguistique). Mais réussir ces épreuves nécessite d'autre part une habileté dans l'opération spécifique qui doit être réalisée, soit l'ajout et la suppression, indépendamment de leur contenu (dimension cognitive). Avec l'objectif général de mettre en rapport langue et grammaire, la présente contribution cherche à vérifier expérimentalement l'impact de ces deux dimensions sur la compréhension.

Pour répondre à cette question de recherche, 208 élèves de Suisse romande âgés de 8 à 12 ans ont été invités à effectuer trois tâches de conscience syntaxique (identification, correction et reproduction d'erreurs), six tâches de conscience morphologique (paires de mots, extraction de la base, dérivation, décomposition, choix de suffixes dérivationnels et flexionnels dans des pseudomots) et deux tâches de compréhension en lecture. La dimensionnalité de la conscience grammaticale a d'abord été explorée grâce à des analyses factorielles confirmatoires (AFC), puis l'influence des habiletés latentes construites sur la compréhension en lecture a été examinée à l'aide de modèles par équation structurelle (SEM).

Notre expérimentation suggère que les opérations minimales de nature cognitive, telles que nous les avons conçues, ne jouent pas de rôle significatif dans les mécanismes en jeu dans les habiletés métalinguistiques et échouent à expliquer des processus analogues en compréhension en lecture. Elle permet toutefois d'établir que l'habileté à prendre conscience et manipuler des concepts ou symboles abstraits, comme ceux de « morphème », de « mots » et de « syntagmes », même sans les nommer, est déterminante pour la compréhension. Nos résultats attestent la relative isomorphie entre les représentations grammaticales et les représentations mentales prenant forme dans le courant de la lecture (Kintsch, 1998), donnant corps à l'idée que les textes lus sont des unités sémiotiques constituées de structures linguistiques leur étant infra-ordonnées. Ces deux jeux d'habiletés, comme micro et macro-signes, se construisent et se nourrissent l'un l'autre, et participent d'une accession pertinente, systémique aux représentations de la langue et son fonctionnement (Bulea Bronckart, 2022).

La question du rapport entre les mécanismes de traitement grammatical et ceux ayant trait aux activités langagières humaines (Bronckart et al., 1985) est posé au prisme de la pratique scolaire,



par l'ouverture d'un dialogue entre psycholinguistique et didactique. En proposant des types d'activités qui seraient favorables au raisonnement grammatical, par le passage de la mesure à l'évaluation, nous nous positionnons pour des sciences de l'éducation qui rendent les élèves autrices et auteurs de leur apprentissage.



Tecendo pontos e sentidos no 1.º ciclo: Atividade metalinguística e pontuação

Eduardo Calil, Luís Barbeiro, Ana Luísa Costa, Inês Cardoso e Mariana Pinto

A revisão sistemática feita por Arseneau (2020) sobre o desenvolvimento e aprendizagem da pontuação indica diferentes aspetos relacionados aos seus usos e funções, em textos escritos por jovens aprendizes franceses (de 6 a 17 anos). De modo geral, os resultados dos estudos franceses confirmam achados semelhantes com crianças italianas, uruguaias, argentinas e brasileiras e com crianças inglesas (Hall, 2009). Estes estudos indicam a progressão dos usos iniciais em frases gráficas para suas ocorrências em frases sintáticas. Apesar dos importantes avanços na compreensão sobre como jovens escreventes aprendem as funções de Sinais de Pontuação da Frase (SPF), há poucos trabalhos sobre a atividade metalinguística verbalizada (Camps & Fontich, 2020) por alunos durante o momento em que inscrevem os SPF em gêneros textuais narrativos. O que falam os alunos quando reconhecem problemas relativos aos SPF? Como essas falas, associadas aos problemas de pontuação reconhecidos durante o texto em construção, se caracterizam ao longo do 1.º ciclo? Neste estudo de caso, de caráter longitudinal e ecológico, baseado no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003), pretendemos analisar, comparativamente, os SPF inscritos em histórias inventadas e os comentários espontâneos feitos por uma mesma dupla de alunas portuguesas, em dois anos escolares diferentes. Registramos em vídeo, utilizando o protocolo proposto pelo Sistema Ramos (Calil, 2020), 12 tarefas de produção textual: seis tarefas filmadas durante o 2.º ano (7/8 anos, 2015); seis tarefas filmadas durante o 4.º ano (9/10 anos, 2017). Com base no campo de estudo delineado pela Genética Textual e pela didática da língua escrita, sugerimos uma abordagem linguístico-enunciativa, visando analisar o valor argumentativo dos comentários, sua relação com os SPF e seus efeitos sobre o texto em processo de elaboração. Nossos resultados indicam comentários não-linguísticos, como aqueles em que a aluna diz que vai inscrever SPF porque “você não manda em mim”, “da próxima vez, vou escrever do meu jeito” e comentários linguísticos, em que há uma relação clara entre SPF e o manuscrito em construção. Estes comentários podem ser divididos em dois tipos:

- i. Comentários simples (CS): apresenta enunciações do nome (termo linguístico ou palavra comum) do SPF, sem apresentar argumentos. Por exemplo: “Depois é ponto final.”, “Agora metes a vírgula.”, “Faz o E grande (letra maiúscula)”, “Põe um tracinho (travessão)”. “[faz] dois pontos, parágrafo, travessão.”. Estes comentários têm um caráter procedural e descritivo, indicando um conhecimento metalinguístico tácito.
- ii. Comentários desdobrados (CD): apresenta enunciações com estruturas linguístico-enunciativas com valor argumentativo, sugerindo alguma forma de comparação, explicação, exemplificação ou justificativa para o uso do SPF. Por exemplo, “Olha, tens que pôr com letra maiúscula, porque é igual ao ponto final, igual ao ponto de interrogação.”, “e depois... púnhamos o travessão... e dizíamos... (Fazendo a voz da personagem Chapeuzinho) Não! Não! Não quero ir.”.

Os dois tipos de comentários ocorreram nos dois anos escolares. Porém, no 4.º ano houve um relevante aumento nos CD. Diferentemente dos CS, que indicam conhecimentos metalinguísticos implícitos dos alunos sobre os SPF, os CD explicitam a articulação entre relações sintáticas e/ou semânticas dos SPF com as frases que estão sendo linearizadas. A enunciação dos argumentos em CD sugere um maior domínio e aprendizagem dos usos e



funções dos SPF. Este tipo de comentário (CD) evidencia ainda a atividade metalinguística verbalizada. Do ponto de vista desenvolvimental, os comentários não-linguísticos tendem a desaparecer, na medida em que as alunas ampliam seus conhecimentos linguísticos sobre os SPF. Os comentários simples tendem a diminuir e a se automatizar, juntamente com o entendimento dos usos de SPF menos complexos (letra maiúscula no início de frase ou ponto de interrogação em perguntas diretas) e seus usos interdependentes (dois pontos, travessão ou ponto e letra maiúscula).

Os comentários metalinguísticos, por sua vez, tendem a aumentar, pois as alunas parecem considerar mais detidamente as articulações entre as funções dos SPF e os efeitos de sentido da história escrita. Isso pode ser atribuído, possivelmente, ao aprimoramento do conhecimento linguístico e metalinguístico associado às funções dos SPF, e especialmente às práticas didáticas e conteúdos gramaticais presentes nos materiais didáticos usados em sala de aula.

Referências

- Arseneau, R. (2020). Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13 (3), pp. 1-20. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v13-n3-arseneau>.
- Bronckart, J.-P (2003). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sociodiscursivo. EDUC.
- Calil, E. (2020). Ramos System: method for multimodal capture of collaborative writing processes in pairs in real time and space in the classroom. *ALFA*, 64, e11705. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11705>
- Camps, A. & Fontich, X. (Eds.) (2020). Research and teaching at the intersection: Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity. Peter Lang.
- Hall, N. (2009). Developing an understanding of punctuation. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.) *The Sage Handbook of Writing Development* (pp. 271-283). Sage. United Kingdom.



L'émergence des stéréotypes de genre dans les conduites discursives des enseignant.e.s : un approche linguistique au service de l'éducation

Bárbara Carvalho (Université de Genève) e Ecaterina Bulea Bronckart (Université de Genève)

L'école est une institution où les discours qui y sont véhiculés impactent le processus de construction identitaire des élèves, et des recherches à ce sujet (Mosconi, 2001 ; Collet, 2018) montrent que plusieurs formes d'inégalités se reproduisent dans cet espace social, dont l'inégalité de genre. Cette dernière se manifeste au travers de stéréotypes de genre qui s'expriment en partie par le biais du « curriculum caché » des enseignant.e.s dans leurs conduites discursives.

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre la manière dont les stéréotypes de genre émergent dans le domaine scolaire, plus spécifiquement dans les conduites discursives des enseignant.e.s et dans les traces de leurs « curriculums cachés ». Ceux-ci concernant toute sorte d'apprentissage qui a lieu dans l'espace scolaire sans pour autant qu'il fasse partie du programme formel (Perrenoud, 1993). Cette étude s'inscrit dans le cadre interdisciplinaire de l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart 1997) et vise à analyser sous un angle langagier l'émergence et le fonctionnement de ces stéréotypes dans les représentations de ces professionnels/elles. En se centrant notamment sur les stéréotypes de genre et en considérant leur caractère subtil, ce travail se tâche de décrire techniquement les mécanismes linguistiques qui sous-tendent leur présence à partir d'un outillage rigoureux, pour mieux saisir leur manifestation en milieu scolaire.

Les données composant la recherche s'articulent en trois ensembles différents : 1. Des documents prescriptifs officiels destinés aux politiques de promotion de l'égalité de genre à l'école ; 2. Des bulletins scolaires d'élèves et les commentaires des enseignant.e.s dans ces documents à propos de la performance des élèves et 3. Des entretiens réalisés avec des enseignant.e.s portant sur les appréciations de performances observées dans les bulletins. Ces données rendent compte de différentes facettes du travail enseignant et constituent un aperçu général d'actions langagières dans le cadre du travail (Bulea Bronckart, 2014), à savoir : le travail tel qu'il est prescrit, le travail réellement effectué et la perception qu'ont les enseignant.e.s de ce qui a été fait en classe. Une attention particulière est accordée aux écarts entre les trois dimensions susmentionnées, car elles se constituent comme les lieux d'action où se matérialise le « curriculum caché ».

L'originalité de ce projet consiste, sur le plan théorique, en une approche interdisciplinaire des stéréotypes de genre à l'école à partir du « curriculum caché » ; et sur le plan de la démarche analytique en l'intersection des outils méthodologiques de l'interactionnisme sociodiscursif avec certaines notions et techniques de l'analyse conversationnelle et de l'analyse du travail enseignant. L'intégration des méthodes issues de ces trois domaines d'études, ainsi que l'articulation entre les trois ensembles de données rendent possible la compréhension approfondie de mécanismes linguistiques et interactionnels en jeu chez les enseignant.e.s lors de l'émergence des stéréotypes de genre dans leurs conduites discursives.

Les résultats de cette étude contribueront, sur le plan théorique, à la compréhension de la manière dont ces stéréotypes s'intègrent dans le système de significations humain ; et sur le plan praxéologique à : 1. l'élaboration de dispositifs pédagogiques sensibles au genre en tant que catégorie sociale ; 2. la reformulation des documents prescriptifs officiels eu égard à l'égalité de



genre en milieu scolaire et 3. la formation des enseignant.e.s, notamment l'identification de la reproduction des stéréotypes de genre, en particulier les plus subtils, dans leurs pratiques et l'impact de ces biais de genre dans la constitution d'un environnement plus équitable à l'égard du genre en milieu scolaire.

Références

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Bulea Bronckart, E. (2014). *Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Presses académiques francophones.

Collet, I. (2018). Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, (31)1, 179-197.

Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes ? In *Les dossiers des sciences de l'éducation, Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, 5, 97-109.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In Houssaye, J. (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 2e édition, 61-76.



Um relato de experiência na orientação de pós-graduados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, Brasil

Jonathas de Paula Chaguri (Universidade de Pernambuco (UPE))

Nesta comunicação oral apresentamos um relato de experiência sobre a formação continuada durante a orientação de um grupo de pós-graduados que cursaram o Mestrado Profissional em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte (UPE), localizado na cidade de Nazaré da Mata, Brasil. Para ocasião, o grupo de pós-graduandos elaboraram e aplicaram sequência didática (SD) em torno de 07 gêneros discursivos: fábulas; histórias em quadrinhos; podcast; canção, placas de sinalização; guia ilustrado e um catálogo gestual. As pesquisas dos pós-graduados foram aplicadas nas escolas públicas e privadas da região da Zona da Mata Norte e Metropolitana do estado de Pernambuco, Brasil. As sequências didáticas desenvolvidas por estes Professores-Mestres proporcionaram práticas reais de linguagem em sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Libras. Durante a preparação da produção didático-pedagógica, os pós-graduados discutiram os dispositivos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010; Costa-Hübes, 2009, 2011; Coutinho, 2023) para fundamentar as discussões sobre a SD. Para isso, então, os pós-graduados levaram em consideração a necessidade de aprendizagem de suas comunidades locais, buscando realizar uma intervenção didático-pedagógica durante o curso do Mestrado Profissional em Educação. Por conseguinte, orientamos os pós-graduados na elaboração das SD e acompanhamos a aplicação do processo interventivo. Os resultados demonstraram que o ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Libras baseado no uso de um gênero textual por meio da elaboração e aplicação de uma SD, na formação continuada com professores da educação básica no curso do Mestrado Profissional em Educação da UPE, possibilitou aos atuais Mestres em Educação o fortalecimento no ensino das práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita) elegendo, assim, as capacidades de linguagem como forma de ensinar os gêneros textuais socialmente, considerando o uso da língua. Nesta perspectiva, o Mestrado Profissional em Educação proporcionou a elaboração de 07 produções didático-pedagógicas que têm auxiliado a prática do professor em sala de aula e 07 produções didático-pedagógicas aos alunos a fim de levá-los à apropriação ao conhecimento, dominando as infraestruturas dos gêneros discursivos supracitados, permitindo, portanto, que eles escrevam, falem e leiam de forma mais adequada ao se comunicarem em suas relações sociais. As dificuldades encontradas estão no módulo que corresponde a produção final, ou seja, o processo de reescrita ou reformulação dos gêneros discursivos. Além destes resultados supracitados, a formação continuada dos pós-graduados proporcionou a elaboração de 20 produtos sociais de natureza educacional, tais como: 01 coletânea em histórias em quadrinhos; 01 coletânea de fábulas; 01 catálogo visual-gestual-espacial em Libras; 01 guia ilustrado em Libras; 16 placas de sinalização para o ambiente escolar em Libras.

Palavras-chave: formação continuada; professores de línguas; sequência didática; educação básica; Brasil.



Referências

- Coutinho, A. (2023). *Linguística do texto e do discurso*. Ribeirão: Edições Húmus.
- Costa-Hübes, T. C. (2011). Por uma Concepção Sociointeracionista da Linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. *Línguas & Letras*, Cascavel, v.--, nº. especial XIX.
- Costa-Hübes, T. C. (2009). Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa. *Confluência*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 35, p. 129-146.
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2010). Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras. p. 95-128.



Creencias sobre la enseñanza de la gramática de docentes en un contexto multilingüe

Theodora Maria Marin Ciocan (Universitat de València) e
Raquel Sanz-Moreno (Universitat de València - GIEL)

En las últimas décadas, la investigación en torno a las creencias de los docentes ha cobrado especial relevancia en el ámbito académico, ya que afectan directamente a los procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula, y repercuten en el proceso de aprendizaje-enseñanza del alumnado (Solis, 2015). Las creencias son tácitas e implícitas (Dávalo y Farfán, 2018), no demostrables (Woods, 1996), verdaderas, parten de la experiencia (Ramos, 2007) y, como tales, influyen en las decisiones de los docentes y en las prácticas didácticas que usan en clase.

El proyecto Egramint (PID2019-105298RB-I00) persigue como objetivo principal la elaboración de una gramática escolar interlingüística (Rodríguez Gonzalo, 2021), que se ha desarrollado en diversas fases: en la primera, se diseñó y distribuyó un cuestionario inicial con el objetivo de indagar en las creencias de los docentes y docentes en formación sobre la enseñanza de la gramática. Además, en esta fase se analizaron los diversos currículos de lenguas (primeras, segundas y extranjeras) de primaria y secundaria de todo el territorio español para determinar los contenidos y operaciones cognitivas y discursivas que según los textos debían promoverse en las aulas.

A continuación, en la segunda fase, se diseñó un prototipo de secuencia didáctica plurilingüe que posteriormente se implementó en numerosos centros del territorio español, para determinar su validez y comprobar cómo los docentes enseñan gramática en un entorno plurilingüe. En esta fase se recogió numeroso material de distinta naturaleza (grabaciones de aula, materiales de alumnado, entrevistas a docentes, etc.) que está siendo objeto de análisis por el equipo de investigación. Para finalizar, se distribuyó el mismo cuestionario para que fuera completado después de la implementación, con el fin de comprobar los posibles cambios que se pudieran operar en las creencias.

Esta comunicación se enmarca en la segunda fase del proyecto, puesto que se analizan las creencias de los docentes sobre enseñanza de gramática, como punto de partida para poder entender y explicar las implementaciones posteriores de las secuencias en las aulas. El cuestionario en línea que se utilizó para recabar los datos está compuesto por treinta y ocho afirmaciones que se distribuyen en cuatro bloques temáticos: saberes gramaticales, criterios metodológicos, prácticas docentes y visión que el profesorado tiene del alumnado. De la totalidad del cuestionario, el objeto de análisis de esta investigación son veinte ítems que se han medido mediante una escala Likert.

Para garantizar la fiabilidad y la validez del instrumento de recolección de datos, el cuestionario se sometió a tests estadísticos: la prueba de Alpha de Cronbach y un análisis factorial confirmatorio. En esta prueba piloto contamos con una muestra de sesenta y cuatro docentes en formación y siete docentes en activo.

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos del análisis de las respuestas al cuestionario. En particular, nos adentramos en las creencias de los docentes de primaria y de secundaria respecto a (1) los saberes teóricos sobre la enseñanza de la gramática, (2) los criterios metodológicos que se prefieren aplicar en el aula, (3) las prácticas docentes mejor



valoradas por el profesorado para enseñar gramática y (4) la visión que este tiene de su alumnado. Ponemos el foco en analizar las diferencias en las creencias de los docentes de lenguas en función del ciclo formativo (primaria o secundaria) en el que se imparte docencia. Los resultados indican que, de forma general, se detectan diferencias significativas en las respuestas de los bloques uno y dos (saberes teóricos y criterios metodológicos); en concreto, destacan las afirmaciones A4 ($p=0,020$) y A7 ($p=0,015$). Ambos ítems están relacionados con una enseñanza deductiva de la gramática y con la explicación gramatical que ofrecen los docentes. En los bloques tres y cuatro (las prácticas docentes y la visión que los profesores tienen del alumnado) no se han encontrado diferencias significativas en ninguno de los ítems ($p>0,05$).

Así, se aprecia una diferencia entre las creencias de profesores de secundaria, por una parte, y maestros de primaria, por otra, respecto a las creencias sobre saberes teóricos y criterios metodológicos; no obstante, en lo que concierne a prácticas docentes y la visión que los docentes tienen de su alumnado, se han obtenido valoraciones similares por parte de docentes de ambos ciclos. Los resultados muestran además que los docentes en formación parecen valorar de manera generalizada los ítems relacionados con la comparación interlingüística y la reflexión sobre la lengua para enseñar gramática. Es de esperar que estas creencias se manifiesten en las implementaciones y en las entrevistas semiestructuradas que se han mantenido con los docentes a posteriori, lo cual será objeto de un estudio posterior.

Palabras clave: creencias docentes; enseñanza gramatical; reflexión metalingüística; plurilingüismo.

Referencias

- Dávalos, M. y Farfan, M. (2018). Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). *PSICUMEX*, 8(1), 22-39.
- Ramos, C. (2007). El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (21), 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Woods, D. (1996). *Cambridge applied linguistics: Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.



Leituras cruzadas: uma questão de semântica

Clara Nunes Correia (CLUNL, NOVA FCSH)

A investigação que se desenvolve no domínio da semântica poderá integrar diferentes valências do trabalho em linguística e, simultaneamente, desenvolver essa investigação em termos de um diálogo constante por um lado entre estabilidade e deformabilidade de formas linguísticas, permitindo estabelecer uma relação entre ocorrências linguísticas e noções gramaticais, por outro, na relação que essas formas e construções desencadeiam nos textos - entendendo-se aqui que “(...) [q]ualquer texto empírico é o produto de uma ação de linguagem (...)” (Bronckart 1997, trad de Coutinho 2019).

Assim, pode assumir-se que as configurações linguísticas que ocorrem num texto são cruciais para se entender (interpretar) esse texto. Por essa razão, a centralidade dada ao estudo das formas e das construções linguísticas, numa perspetiva que possa relacionar gramática e texto, parece ser justificada e necessária. A ativação de conceitos como, por exemplo, o de intertextualização, (cf., e.o., Miranda 2010) poderá ainda ajudar a mobilizar leituras teóricas e epistemológicas que se podem comple(men)tar.

Sob o ponto de vista de análise que me proponho realizar e no seguimento de, e.o., A. Culioli (sobretudo Culioli 1990), levantarei algumas hipóteses que permitem repensar de que forma - e a partir de que formas e de que construções – poderemos entender os percursos interpretativos que suportam a construção da referência em textos que são etiquetados como textos policiais. Como se sabe, é comumente aceite que, para muitos leitores, o que se torna mais fascinante na leitura de uma (boa) história policial não é o de se saber quem é o criminoso, mas de tentar descobrir como se constrói o ‘criminoso’, que marcas foram deixadas, ao longo da história que se conta, para que a personagem X ou Y seja considerada culpada de um crime. É, no fundo, esse processo de ‘adivinhação’ que permite uma aliança estratégica definida numa triangulação que relaciona leitor, história, personagens. O trabalho do autor é tanto melhor quanto melhor for capaz de mascarar o percurso direto à resposta - quem é o assassino? E essa ‘máscara’ apoia-se nas múltiplas estratégias linguísticas que permitem a construção da (sua) referência.

Assim, para dar conta dos diferentes processos que levam à construção da referência, considero, no seguimento de, e.o., Culioli (1990), (1999a), que a atividade da linguagem pode ser entendida como uma atividade simultânea de representação, de referenciação e de regulação. A regulação (considerada central na atividade da linguagem) ativa, simultaneamente os processos de auto-regulação subjetiva, e os processos que incidem sobre a intersubjetividade; a representação é definida como um sistema, relacionando a tensão entre diferentes polos, aparentemente contraditórios (1990). A interceção destas duas ‘atividades’ permite a construção da referência que, é, assim, central na e para a interpretação de qualquer texto.

Se é verdade que, tal como Eco mostrou, tanto o cientista, como o detetive devem lançar mão de conjeturas, criar hipóteses para tentar desenvolver a sua investigação, [devendo ambos] procurar o caminho mais coerente, a hipóteses menos extraordinária ou mais provável a seguir. para resolver um problema (Lopes 2010, adap minha), então será na duplicidade do estatuto do detetive e do investigador que a construção de uma personagem e de uma história se constitui como observável, isto é, como uma questão linguística.



Uma resposta possível a este desafio pode ser encontrada nas formas como é construída a referência em *O Nome da Rosa* (Eco 1980) e em *A Morte de Roger Acroyd* (Christie 1926). Serão estes os textos que escolhi como observáveis. Tentarei mostrar que são os diferentes mecanismos que constroem a referência que os individualiza e, simultaneamente, os tornam 'pertença' de um mesmo género textual.

Referências

Bronckart, J.-P. 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Coutinho, M.A. 2019. *Texto e [m] Linguística. Teorias, Cruzamentos, Aplicações*. Colibri.

Culioli, A. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation*, Tome 1. Ophrys, 67-81.

Culioli, A. 1999 a. *Pour une linguistique de l'énonciation*, Tome 2. Ophrys, 17-29.

Culioli, A. 1999 b. *Pour une linguistique de l'énonciation*, Tome 3. Ophrys, 59-66.

Lopes, M. C. (2010). Umberto Eco: da "Obra Aberta" para "Os Limites da Interpretação" *Revista Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-Americana*. Ano 1, Número 4, 2010.

Miranda, F. 2010. *Textos e Géneros em diálogo. Uma abordagem Linguística da Intertextualização*. Fundação Caloute Gulbenkian/FCT.

Textos Suporte:

Christie, A. [1926] 2002. *O assassinato de Roger Acroyd*. Edições Asa.

Eco, U. [1980]1990. *O Nome da Rosa*. Difel.



Inter-relações entre gêneros de textos e alfabetização: análise de livros didáticos usados em escolas públicas brasileiras

Déborá Amorim Gomes da Costa-Maciel (Universidade de Pernambuco) e
Fabrini Katrine da Silva Bilro (Universidade Federal da Paraíba)

Se os gêneros de texto são (mega)instrumentos construídos em resposta às demandas e às atividades sócio-culturais, qual papel eles assumem nas estratégias de alfabetização propostas por livros didáticos? Essa indagação conduz este trabalho cujo objetivo é refletir sobre as inter-relações entre os gêneros de texto e as propostas de alfabetização apresentadas por livros didáticos adotados por escolas públicas brasileiras. Nessa direção, operamos metodologicamente a partir de diferentes etapas: 1) sondamos, em site oficiais do governo brasileiro, quais obras foram aprovadas e indicadas para aquisição nas escolas brasileiras, com o recorte para a região nordestina da Mata Norte do estado de Pernambuco; 2) agrupamos os gêneros, separando-os por modalidade, oral e escrita; 3) selecionamos atividades de alfabetização advindas de gêneros de texto, com vistas a discutir as estratégias didáticas que inter-relacionam gêneros e atividades de alfabetização; 4) separamos para análise, de forma amostral, atividades a partir dos gêneros que tiveram maior predominância nas obras; 5) tratamos os dados através de uma ótica qualitativa e interpretativista. Constatamos a presença de 5 coleções de livros didáticos elaborados por 4 Editoras brasileiras: “Ápis” - Ática; “Crescer” - Editora do Brasil; “Vem Voar” – Scipione; “Conectados” e “Encontros” - FTD. Obras editadas em 2019 e presentes nas salas de aula de turmas de alfabetização de escolas públicas entre os anos de 2021 a 2023. Imersas nas propostas didáticas, localizamos um repertório de 47 exemplos de gênero que, observados em seus desdobramentos, representavam o total de 494 exemplares. Essas opções metodológicas foram guiadas por uma base de sustentação teórica que nos auxiliou na discussão e análise dos dados, assumindo concepções de gêneros de texto, alfabetização e livro didático, a partir de pesquisadores/as, tais como: Dolz; Schneuwly (2010), Magalhães; Bueno; Storto; Costa-Maciel (2023); Ferreira; Teberosky (1999) e Soares (2020). Em um recorte ilustrativo, analisamos de forma sistemática 5 atividades que tomam os gêneros como referência, utilizando como critério o enquadramento nas capacidades de linguagem das seguintes ordens: narrar; relatar; argumentar; expor; descrever, com vistas a contemplar os diversos domínios sociais em que são produzidos e realizados. Como resultado, observamos uma diversidade de gêneros de texto utilizados para a vivência das atividades de alfabetização, mas que nem sempre são explorados quanto a sua natureza, funcionalidades comunicativas etc. Logo, dois cenários se configuram nas propostas das coleções: gênero como pretexto para pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA); gênero a ser vivenciado e, posteriormente, utilizado para tratar do SEA. O cenário indica a necessidade de avançarmos na discussão, tendo em vista que se consideramos as nossas práticas sociais de uso da língua, seja ela oral ou escrita, os gêneros estarão presentes nas diversas manifestações. Pois, a atividade humana é sempre resultante de um processo de socialização, mediado pelas práticas de linguagem. Essa compreensão exige tomarmos a linguagem como meio através do qual o indivíduo se insere no mundo que o cerca, apreendendo e construindo os conhecimentos essenciais à sua participação enquanto sujeito social (Bronckart, 2012). Movimento que, no contexto de ensino, é intermediado pelo uso dos gêneros de texto com propósitos didáticos, que favorecerem a ampliação de habilidades discursivas de usuários/as da língua, contribuindo para o acesso a eventos de



letramento necessários não só a aquisição do SEA pelos indivíduos que estão no processo de alfabetização, mas, a participação autônoma, crítica, individual e coletiva de todos as pessoas na sociedade.

Referências

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2012.

BUENO, L.; MAGALHÃES, T. G; STORTO, L. J; COSTA-MACIEL, D. A. G. Elaboração de materiais com gêneros orais na formação inicial: procedimentos para o trabalho com a oralidade na escola básica. *Oralidad-es*, v. 9, p. 1-18, 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Rojo, Roxane.; Cordeiro, Gleide. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.



Biletramento Espanhol-Português no ensino do gênero textual resumo acadêmico na universidade

Damián Díaz (Universidad de la República)

A comunicação visa apresentar uma análise de dados sobre processos de escrita e de leitura suscitados por uma tarefa de avaliação no marco de um curso de Português como Língua Adicional (LA) oferecido em uma universidade do Uruguai para estudantes cuja Língua Comunitária (LC) é o Espanhol. Tem-se como base teórica os desenvolvimentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no que tange à conceituação das ações de linguagem e dos textos (Bronckart, 1999) e ao ensino organizado em torno de Sequências Didáticas de Gêneros (SDG) (Schneuwly e Dolz, 2004; Magalhães e Cristovão, 2018), bem como os conceitos de biletramento (Hornberger e Skilton-Sylvester, 2000) e multiletramento (Cazden et al., 1996). O curso foi implementado durante o segundo semestre de 2023 e foi organizado em torno de três SDG correspondendo a quatro situações sociais de uso da linguagem em contexto acadêmico: apresentação oral em um evento acadêmico, criação de um caderno de resumos, produção de uma coletânea de relatórios públicos e organização de um dossiê temático para uma revista científica. Essas situações foram aliadas ao trabalho sistemático com gêneros textuais orais da esfera acadêmica (apresentação pessoal, apresentação de pesquisa e discussão de resultados de pesquisa) e escritos (resumo, relatório de pesquisa e ensaio), instanciados em diversos textos orais e escritos de três disciplinas (sociologia, ciências ambientais, filosofia). O construto de linguagem ensinado é baseado, em seus fundamentos, na concepção de ação de linguagem e de texto do ISD (Bronckart, 1999; 2005), tendo presentes noções relativas à linguagem acadêmica (Snow; Ucelli, 2009; Schleppegrell, 2004), assim como às práticas de oralidade, escrita e leitura mais comuns no contexto universitário. Foram introduzidos de forma recursiva e transversal, ao longo das SDG, conceitos estruturantes da análise linguageira do ISD (contexto de produção, conteúdo temático, gênero, plano textual, coesão nominal e verbal, conexão, polifonia, e modalização), assim como práticas associadas à leitura e à escrita em contextos acadêmicos (contextualização, associação e crítica). O objetivo do estudo é obter resultados fundados para iniciar uma discussão a respeito da possibilidade da proposta didática apresentada para estimular um desenvolvimento biletrado pleno (Hornberger e Skilton-Sylvester, 2000), isto é, tanto um desenvolvimento das capacidades letradas dos estudantes na LA como um enriquecimento de seu repertório letrado global a partir do diálogo com seus conhecimentos e práticas de linguagem na LC, o espanhol, e no contexto acadêmico. O foco da análise é colocado no desenvolvimento das práticas de ler e de escrever. A exploração é feita por meio da análise qualitativa do conteúdo de relatos orais de escrita realizados por cinco estudantes. A recordação estimulada (Dörnyei, 2007) foi obtida a partir da solicitação aos participantes que gravassem em áudio e enviassem ao pesquisador, que é ao mesmo tempo o professor a cargo do curso, um breve relato de sua experiência, contado em sua língua comunitária (espanhol), após terem finalizado a primeira SDG do curso e levado a cabo a tarefa de avaliação escrita, que promovia a escrita de um resumo a partir da situação social de participar em um evento acadêmico. Os relatos permitem obter evidências qualitativas parciais da forma em que os estudantes compreenderam a tarefa e do tipo de conhecimentos ou práticas que foram utilizados para levá-la a cabo. A pergunta de pesquisa é: que evidências do desenvolvimento integral do biletramento surgem da análise dos relatos de escrita dos estudantes? A análise dos



conteúdos dessas verbalizações evidencia que tanto os saberes ensinados no curso quanto as características da tarefa promoveram complexas práticas de produção escrita que requerem o envolvimento dos estudantes com diferentes aspectos e conhecimentos.

Práticas chave do contexto acadêmico como a escrita interligada à leitura e à necessidade de seleção de conteúdos são evidenciadas nos relatos dos estudantes, assim como a visualização das práticas de produção escrita à luz de suas relações com as práticas de produção de conhecimento no contexto acadêmico. Elementos constitutivos da textualização no contexto acadêmico como o planejamento textual, o gerenciamento da polifonia (citação), a conexão e a avaliação (Bronckart, 1999) emergiram nos relatos das práticas escritas dos estudantes. Tanto pela disparidade entre os conhecimentos dos estudantes em sua LC e a LA, quanto por seu conhecimento mais aprofundado de práticas letradas na LC, as tarefas de produção escrita promoveram um evidente gerenciamento das relações entre seus acervos letrados. A tarefa proposta, e seu enquadramento no curso, resultam em um evidente cenário propício para o desenvolvimento do biletamento dos estudantes, e um campo construtivo de suas capacidades e identidades como escritores, em uma perspectiva multilíngue.

Palavras-chave: biletamento; Português-Espanhol; gêneros textuais; gêneros acadêmicos; resumo.

Referências

Bronckart, J.-P. (1999). Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. EDUC.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N. e Gee, J. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

Hornberger, Ne Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the Continua of Bilingual Literacy: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, 14, 96-122. <https://doi.org/10.1080/09500780008666781>

Magalhães, T. e Cristovão, V. L. (2018). Sequências e Projetos Didáticos no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Uma Leitura (1st ed.). Pontes.

Schneuwly, B. e Dolz, J. (2004). Gêneros orais e escritos na escola. Mercado de Letras.



Dispositivos didácticos para la enseñanza inicial de la lengua escrita: criterios para deconstruir y reconstruir el objeto de enseñanza

Diego Egizabal (HUHEZI Mondragon Unibertsitatea), Arantza Ozaeta (Mondragon Unibertsitatea) e Agurtzane Azpeitia (Mondragon Unibertsitatea)

Leer y escribir textos de manera autónoma para responder de forma efectiva a las diversas situaciones comunicativas que puedan surgir en la vida diaria, son procesos muy complejos que requieren por parte de la persona alfabetizada la movilización de un gran número de conocimientos sobre el mundo, el lenguaje y la comunicación; así como activar una amplia gama de procesos cognitivos tanto de orden inferior como de orden superior (Castles, Rastle & Nation, 2018). La existencia de un amplio repertorio de géneros textuales, de registros lingüísticos y de modalidades de escritura y lectura, hacen aún más complejo el desarrollo de la competencia comunicativa escrita y, por ende, su enseñanza (Bronckart, 1985/2004).

Un objeto de enseñanza tan amplio y complejo como la lengua escrita, supone un gran reto para el docente. Es por ello que necesita de mecanismos que le permitan deconstruir y reconstruir el objeto de enseñanza en función de las características y las necesidades del alumnado (Jacquin, 2009). Al deconstruir el objeto de enseñanza permite dirigir la atención y la actividad del alumnado hacia un aspecto concreto y más accesible de la lengua escrita. Por el contrario, al reconstruirlo, permite al alumnado dirigir su atención y su actividad hacia un aspecto de la lengua escrita más general y compleja.

En este trabajo hacemos nuestra la visión holística que tiene sobre la lengua escrita la perspectiva constructivista y funcional, según la cual la secuenciación de los contenidos relativos a la lengua escrita se deben realizar en función de las actividades de lectura y escritura, en cualquiera de sus modalidades y situados en contextos comunicativos reales y significativos para el alumnado (Ruiz Bikandi, 2000).

Con el objetivo de conocer y analizar los dispositivos didácticos (Tolou & Schneuwly, 2009) que se ponían en marcha en el aula para la enseñanza inicial de la lengua escrita a lo largo del segundo ciclo de Educación Infantil (aula de 4 y 5 años) y primer curso de Educación Primaria, se grabaron y analizaron varias sesiones de clase en cada uno de los cursos mencionados y en aulas cuyas maestras poseían una larga experiencia en la alfabetización inicial. A través de la observación externa, no participativa y estructurada de las sesiones grabadas, se han identificado un total de 46 dispositivos didácticos y 8 criterios que permiten caracterizar el objeto de enseñanza con más precisión. De esta manera, hemos podido completar un inventario de los dispositivos didácticos puestos en marcha por las maestras, así como caracterizar el objeto de enseñanza a los que iban dirigidos. Estos criterios han puesto de manifiesto el carácter modular de los dispositivos didácticos utilizados, así como la eficacia de combinarlos de maneras diversas para desarrollar dispositivos que se adecúan a las necesidades y a las características de los alumnos. Asimismo, los criterios identificados resultan ser un valioso instrumento al servicio del docente para regular el tamaño del objeto de enseñanza que permite dirigir la atención del alumnado hacia un aspecto concreto de la lengua escrita dentro de su zona de desarrollo próximo.

Referencias

- Bronckart, J.P. (2004) Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo. Fundación Infancia y Aprendizaje. (Trabajo original publicado en 1985)
- Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018) Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51 pp.
- Jacquin, M. (2009) Entre la fragmentation de l'objet et sa disparation: les obstacles sous la loupe. In B. Schneuwly & J. Dolz (coord.) *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaire de Rennes, 359-375 pp.
- Ruiz Bikandi, U. (Coord.) (2000) *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Síntesis.
- Toulou, S. & Schneuwly, B. (2009) Des dispositifs au service de la représentation de la pensée. In B. Schneuwly & J. Dolz (coord.) *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaire de Rennes, 137-158 pp.



Fundamentos interacionistas para uma (teoria) linguística da revisão tradutológica

Marta Fidalgo (CLUNL, NOVA FCSH)

Os desenvolvimentos tecnológicos mais recentes associados à atividade de tradução têm influenciado a produção textual no setor, em especial no que diz respeito aos domínios mais especializados. Estas transformações podem ser descritas e analisadas sob diversos ângulos, considerando, por exemplo, os circuitos de produção textual vigentes, as ferramentas de trabalho utilizadas ou o grau de intervenção humana no processo de textualização (Fidalgo, 2022). Não obstante, independentemente da perspetiva adotada, é evidente que o perfil do tradutor, enquanto profissional de serviços linguísticos, também se encontra em mutação (Pym & Torres-Simón, 2021), na medida em que desempenha cada vez mais tarefas de pós-edição e revisão de textos traduzidos. Tal constatação obriga, naturalmente, a considerar as necessidades de formação neste domínio, com intuito de promover, por exemplo, a literacia em tradução automática entre estudantes e profissionais do setor.

Dada a carência de referencial teórico-empírico sobre a revisão tradutológica em língua portuguesa, esta proposta enquadra-se num trabalho de investigação que procurou colmatar algumas das lacunas associadas ao exercício desta atividade, tendo, assim, dois objetivos centrais: 1) apresentar um conjunto de conceptualizações teóricas, que procura caracterizar o agir revisório nos circuitos de produção textual atualmente vigentes no mercado da tradução técnica; 2) reafirmar o lugar do humano numa esfera de atividade em que, apesar da crescente automatização, as línguas e os textos constituem os principais objetos de trabalho.

É neste contexto que o programa de trabalho do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1997) se reveste de especial utilidade, permitindo demonstrar a relevância do cruzamento disciplinar entre a Linguística (do Texto) e os Estudos de Tradução, bem como salientar as relações de interdependência entre o social e o individual, entre a atividade de revisão (dimensão contextual) e as práticas textuais (dimensão linguística) em vigor.

Neste sentido, num primeiro momento, apresentam-se dois instrumentos de categorização do agir revisório, nos quais se consideram duas dimensões – a dimensão do agir coletivo e a dimensão do agir individual. Num segundo momento, apresenta-se uma análise textual descritiva de um corpus constituído por textos revistos (previamente traduzidos de inglês para português), que constituem exemplares do trabalho real. Em termos metodológicos, privilegia-se uma abordagem descendente (Voloshinov, [1929]1990), que começa por considerar as condições de produção textual para depois observar os textos e os recursos linguísticos neles mobilizados. A análise dos textos revistos, centrada nas alterações de revisão relacionadas com o funcionamento dos mecanismos de textualização, evidencia a relevância dos processos de coesão nominal para a estruturação geral e a reconstrução de sentido do texto, enquanto unidade comunicativa global (Coutinho, 2019).

Os resultados apresentados demonstram, por um lado, que a atividade social (bem como o fluxo de trabalho) em que os textos circulam condiciona a produção desses mesmos textos, influenciando as próprias formas linguísticas em uso. Por outro lado, o conhecimento desses parâmetros e das fragilidades associadas ao uso das ferramentas disponíveis pode contribuir para a melhor compreensão tanto da atividade em si como do funcionamento da(s) língua(s) e, conseqüentemente, para um melhor desempenho por parte dos profissionais de tradução e



revisão. Os pressupostos do ISD poderão, assim, contribuir para uma atualização das ofertas formativas existentes, promovendo a emergência de uma (teoria) linguística da revisão tradutológica de base interacionista.

Palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo; revisão tradutológica; mecanismos de textualização; coesão nominal; tradução.

Referências

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme sociodiscursif*. Delachaux et Niestlé.

Coutinho, M. A. (2019). *Texto e(m) linguística: Teorias, cruzamentos, aplicações*. Edições Colibri.

Fidalgo, M. (2022). *Agir sobre os textos: Contributos para uma (teoria) linguística da revisão tradutológica*. Dissertação de doutoramento. NOVA FCSH. <http://hdl.handle.net/10362/143749>

Pym, A. & Torres-Simón, E. (2021). Is automation changing the translation profession?.

International Journal of the Sociology of Language, 2021(270), 39-57. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0015>

Voloshinov, V. N. ([1929]19905). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (trad. M. Lahud & Y. F. Vieira). Hucitec.



O ensino de produção escrita em FLE a partir do gênero textual crítica de filme

Juliana Gimenez (Casda)

Esta comunicação tem por objetivo apresentar o estudo de mestrado sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem e os obstáculos de aprendizagem por alunos de francês língua estrangeira ao produzirem textos pertencentes ao gênero textual crítica de filme. Para realizá-lo, nos embasamos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), com ênfase na didática de línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Assim, desenvolvemos o modelo didático (DE PIETRO, SCHNEUWLY, 2003) para o gênero textual crítica de filme a fim de propor um dispositivo didático com base na sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010) e com características do itinerário didático (BARROS; OHUSCHI; DOLZ, 2021) e do dispositivo proposto por Rocha (2014). Esse dispositivo foi implementado no curso de férias “Do cinema às notícias: praticar a produção escrita em Francês” oferecido a alunos adultos nos cursos de extensão da FFLCH – USP, no qual coletamos suas produções iniciais, intermediárias e finais. A partir dessas produções escritas, fizemos uma análise do desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e identificamos quais foram os obstáculos de aprendizagem apresentados pelos alunos do curso. Com base na análise de uma produção inicial e na comparação com a produção intermediária e a produção final avaliamos o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993; MACHADO, 2009) e a influência do dispositivo didático nesse desenvolvimento. Os resultados mostraram que houve desenvolvimento significativo das capacidades de linguagem dos alunos, sobretudo nas capacidades discursivas. Por fim, realizamos também uma análise dos obstáculos de aprendizagem (DOLZ, 2020) apresentados pelos alunos. Foi possível identificar obstáculos nas produções iniciais que persistiram nas produções intermediárias. No entanto, esses obstáculos foram superados na produção final. Com esta pesquisa, esperamos ter trazido contribuições ao ensino-aprendizagem de línguas por meio da elaboração e implementação de um dispositivo didático do gênero textual crítica de filme e por meio de nossas análises que identificaram obstáculos de aprendizagem nas produções dos alunos.



La metodología de Aprendizaje Servicio en la formación docente

María Victoria Goicoechea (Universidad Nacional del Comahue) e
María Ángeles Goicoechea-Gaona (Universidad de La Rioja)

En los últimos años en las aulas de nivel infantil, primario y secundario, se ha implementado la metodología educativa denominada Aprendizaje Servicio (ApS). Por ello es un contenido presente en los grados universitarios, con mayor desarrollo en los grados en Educación Infantil y Primaria.

Desde la asignatura Prácticum, correspondiente a los mencionados grados de la Universidad de La Rioja (España), se propicia que el estudiantado acceda al conocimiento práctico de dicha metodología por lo que se presta especial atención a las instituciones educativas con proyectos de este tipo en curso que reciben estudiantes en prácticas.

Por ello, en la investigación desarrollada en la Universidad de La Rioja, nos hemos propuesto el estudio de un proyecto ApS que desde hace casi una década e ininterrumpidamente vincula a la residencia Virgen del Valle y al colegio público de Educación Inicial y Primaria Gregoria Artacho, ambos en la ciudad de Cenicero (La Rioja).

El objetivo general es analizar la contribución al aprendizaje y al desarrollo de valores de la metodología ApS respecto de la formación del alumnado y determinar el grado de incidencia en el bienestar afectivo y social tanto de las personas mayores como de las infancias.

Nos interesa estudiar dicha metodología porque consideramos, en coincidencia con Humberto Maturana, que “El aprender es convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con otro” (Maturana, 1983, p. 244). Desde otro enfoque, aprender es un proceso activo que tiene lugar en quienes aprenden, sujetos que se enfrentan activamente con el objeto de su actuar, examinándolo en la situación en la cual se les presenta (Talyzina, 1988). Además, respecto de los contenidos curriculares, consideramos que los proyectos de ApS deben estar diseñados de modo tal que constituyan “formas de interacción eficaces” y para ello, los docentes han de “seleccionar los momentos y las condiciones para introducir saberes formalizados (conceptos) que contribuyan al desarrollo de los saber hacer prácticos” (Bronckart, 2007, p. 158). Por ello en la formación docente hay que trabajar la construcción de esos proyectos de modo tal que constituyan espacios colectivos de interacción donde constantemente se generen zonas de desarrollo próximo que se podrían organizar en múltiples zonas de aprendizaje.

Algunos autores consideran la metodología ApS como “enseñanza no tradicional [que] se entreteje con la pedagogía crítica” (Deeley, 2016, p. 10), y lo relacionan con la pedagogía de Paulo Freire y los desarrollos de Vygotski. En nuestro caso particular, enfocamos el trabajo en proyectos ApS como actividad y la abordamos a la luz de la teoría de la actividad (Leontiev, 1983). Por ello, en primer lugar, exponemos una breve caracterización de la metodología a partir de los desarrollos teóricos propios del interaccionismo sociodiscursivo y del análisis del trabajo docente. En segundo lugar, compartiremos algunos de los datos obtenidos hasta el momento en calidad de resultados provisionales de nuestra investigación.

Se trata de un estudio de carácter cualitativo basado en el análisis de documentos elaborados por la escuela y por la residencia (revistas anuales sobre las actividades de ApS) y en la entrevista en profundidad.



Consideramos que la formación no se logra únicamente con proyectos de innovación educativa centrados en las tecnologías y la inteligencia artificial, sino que requiere de otros aspectos que el ApS proporciona, por lo que esta forma de enseñar ha de ser bien conocida por el futuro profesorado.

Referencias

Bronckart, J.P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Miño y Dávila.

Deeley, S.J. (2016). El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Narcea.

Leontiev, A. (1983). El desarrollo del psiquismo. Akal.

Maturana, H. (1993). El sentido de lo humano. Dolmen.

Talyzina, N. F. (1988). Una de las vías de desarrollo de la teoría soviética del aprendizaje. En A. Pérez Gómez (Ed.). Lecturas de aprendizajes y enseñanza (pp. 353-369). I.C.E.



La lengua minorizada como motor de la enseñanza plurilingüe: política lingüística para la diversidad en Educación Infantil

Leire Diaz-de-Gereñu Lasaga (Universidad del País Vasco) e
Itziar Idiazabal Gorrotxategi (Universidad del País Vasco)

En esta comunicación se presentarán datos de una investigación sobre la gestión lingüística que declara hacer el profesorado de trabaja en Educación Infantil en los modelos de inmersión en lengua vasca. El objetivo es conocer la representación del plurilingüismo y de su tratamiento lingüístico escolar para impulsar el máximo desarrollo del alumnado plurilingüe. La capacitación plurilingüe que implica la revitalización de una lengua históricamente minorizada debe ser sustentada con la demanda social, el rigor pedagógico y analizada en interdisciplinariedad (Idiazabal, 2017) pues las relaciones de poder que mantienen las lenguas entre sí fuera de la escuela requieren adaptar constantemente la intervención pedagógica y didáctica en los entornos escolares multilingües (Dolz, 2019). En la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), territorio en el que la lengua minorizada tiene cooficialidad con el español desde hace cuatro décadas, el modelo de enseñanza bilingüe basado en la inmersión total en euskera (modelo D) es el más demandado por las familias y el que mejores resultados ofrece en el desarrollo bi-plurilingüe del alumnado (ISEI/IVEI, 2021). La escuela ha sido uno de los factores principales en el proceso de revitalización de esta lengua local minorizada y su aportación se considera fundamental para los cambios en las ideologías y actitudes lingüísticas favorables al bilingüismo (Ortega & Manterola, 2023) y al plurilingüismo (Lasagabaster, 2017) y para lograr una sociedad más cohesionada y justa.

En concreto, se han recogido datos en Vitoria-Gasteiz capital administrativa de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), donde a pesar de que el uso social del castellano es mayoritario, el 82,4 % del alumnado opta por matricularse en el mencionado modelo D en Educación Infantil. Este dato muestra el valor que la lengua minorizada ha adquirido gracias al proceso de normalización impulsado por la política lingüística del Gobierno territorial, así como por la comunidad social implicada en la recuperación de la lengua y especialmente por los progenitores y profesorado.

La etapa de Educación Infantil, constituye una etapa crucial para trabajar la inmersión en la lengua minorizada y la diversidad lingüística en general. Se trata del primer contacto con la escuela y una edad privilegiada para la socialización y el aprendizaje de lenguas que a lo largo de esta etapa pueden adquirir la competencia requerida para la escolarización posterior. Las familias, por otro lado, toman decisiones importantes en esta etapa, tanto respecto al uso de las lenguas familiares como a las que serán de instrucción en la escuela.

La presencia del alumnado de origen migrante y su incorporación en las últimas décadas al modelo de inmersión, constituye otro factor importante de la configuración plurilingüe de las escuelas vascas. Para la población migrante, la escasa presencia de uso del euskera, sobre todo en ciudades como Vitoria-Gasteiz hace que el valor del euskera como factor de inclusión social esté oculto y por tanto la escuela tiene un papel vital en la acogida y recepción de esta población para que puedan apreciar el valor del modelo de inmersión en euskera. Por otro lado, la presencia de las lenguas procedentes de la migración exige también un tratamiento que favorezca su acogida e integración en la política lingüística escolar.

Partiendo de estas razones, serán objeto de estudio las opiniones del profesorado de infantil sobre la gestión plurilingüe y la enseñanza de lenguas en las aulas en las que trabajan.



En este primer estudio se han entrevistado profesores de Educación Infantil de escuelas públicas de modelo D con una diversidad que cuenta con más del 30% de niños extranjeros, a través de un cuestionario abierto y utilizando la técnica focus-group, así como entrevistas individuales.

En las respuestas recogidas destacan tres ámbitos de interés:

- El aprendizaje del euskera tiene prioridad como valor de inclusión social y la escuela se considera una oportunidad que puede lograr ese objetivo con éxito.
- Las lenguas de migración son objeto de mucho interés y se mencionan diferentes prácticas para darles valor e integrarlas en el aula. Se menciona una reciprocidad entre el euskera, lengua minorizada local y las lenguas de migración, todo ello dentro de una diversidad que se identifica como positiva y enriquecedora para todos.
- A la etapa de Educación Infantil se le atribuye un gran valor como fase iniciática para el aprendizaje del euskera, así como para sensibilizar al alumnado en la diversidad lingüística y cultural.

Referencias

Dolz, J., (2019). "La règle du sept de la sociodidactique des langues". In B. EL BARKANI & Z. MEKSEM (Ed.), Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaill. Caen: EME editions, 21-49.

Idiazabal, I. (2017). ¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el Nasa Yuwe o el euskera? ONOMÁZEIN, N.º especial | Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI, 137 – 152.

ISEI/IVEI (2021). Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco, en línea: <https://isei-ivei.hezkuntza.net/documents/635622/0/Diagn.+Sistema+Educativo+2/5186804d-a033-d3dd-23af-f5204995fbb2>.

Lasagabaster, D. (2017). Language Learning Motivation and Language Attitudes in Multilingual Spain from an International Perspective. *The Modern Language Journal*, 101-3, 583-596.

Ortega, A. & Manterola, I. (2022). 40 años de revitalización del euskera: investigación y cultura lingüística. In E. Eggert & B. Peter (Ed.), *Kultur(en) der regionalen Mehrsprachigkeit / Culture(s) du plurilinguisme régional / Cultura(s) del plurilingüismo regional. Kontrastive Betrachtung und Methoden ihrer Untersuchung und Bewertung*. Frankfurt: Peter Lang, 267-307.



Sequência didática “pedido em restaurante”: um trabalho com o gênero de texto oral em armênio como língua estrangeira

Juliana Mariano (Universidade de São Paulo (USP))

Esta comunicação tem como objetivo apresentar um trabalho realizado a partir da elaboração de uma sequência didática do gênero de texto oral “pedido em restaurante” arquitetado para o ensino de armênio como língua estrangeira a matriculados no bacharelado em armênio da Universidade de São Paulo (USP), no segundo semestre do ano de 2023. A sequência didática (SD) foi delineada com base em cardápios de restaurantes armênios e a partir de nossas vivências, uma vez que não há modelos e referências para a elaboração de um modelo didático nem sequência didática em língua materna e estrangeira nesse gênero. O intuito dessa SD é desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos participantes do curso (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993/2017), esse oferecido pelo Programa de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, na modalidade presencial. Neste encontro Encontro Internacional do ISD, exporemos a sequência didática elaborada para o trabalho com o gênero oral “pedido em restaurante”, durante três encontros, que possibilitou a comunicação oral entre os envolvidos. Em termos de aporte teórico, buscamos as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), com foco na Engenharia Didática (DOLZ, 2016), na Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011) e nos Gêneros de Texto (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011), de forma a desenvolver das capacidades de linguagem dos aprendizes (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993/2017) em relação aos aspectos contextuais, discursivos, linguístico-discursivos, ao produzirem o gênero de texto oral “pedido em restaurante”.

Referências

- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999.
- DOLZ, J; PASQUIER, A; BRONCKART, JP. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? In: Études de linguistique appliquée, 1993, n° 92, p. 23-37.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. S. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letra, 2011.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, 32(1). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. 2016



Analyses du discours scolaire à propos des valeurs des temps verbaux du passé

Matthieu Merhan (Université de Genève)

La communication que nous proposons exposera les résultats d'un travail de thèse inscrit dans le cadre théorique de l'ISD. La thèse, soutenue en mai 2024, est consacrée à l'analyse du discours scolaire d'élèves et d'enseignants à propos des valeurs des temps verbaux du passé. Nous y analysons le rôle du discours comme moyen de construction et de circulation des savoirs à propos de cet objet grammatical. Dans ce cadre, nous tentons d'apporter une clarification de la notion de « formation discursive » (Foucault, 1969 ; Haroche Henry et Pêcheux, 1971) dont Bronckart (1997) et Maingueneau (2011) ont souligné le caractère flou dans la théorie foucauldienne. Pour clarifier le statut de cette notion, nous reprenons la proposition de Bronckart (1997) qui montre la nécessité de différencier les « formations socio-langagières » des « types de discours et des mécanismes de prise en charge énonciative » (p. 141). En effet, les « formations socio-langagières » relèvent d'un processus de sémiotisation propre à chaque entité sociale dans laquelle le discours s'inscrit alors que les « types de discours et les mécanismes de prise en charge énonciative » se caractérisent par des configurations linguistiques stables et structurellement homogènes. Cette distinction nous a conduit à proposer deux unités d'analyse pour étudier le discours d'élèves et d'enseignants en situation de justifier de l'emploi du passé simple et du passé composé, à l'oral et à l'écrit. Nous avons ainsi désigné ces deux unités d'analyse : Les arguments (qui relèvent des processus de sémiotisation) et les positions énonciatives (qui relèvent de la mise en scène discursive des arguments). L'analyse est réalisée à partir de 658 textes écrits d'élèves du primaire (10-12 ans) et du secondaire (14-15 ans) et à partir d'interactions orales en classes pour une même activité réalisée dans quatre classes du primaire et quatre classes du secondaire. Nous avons recueilli ces données dans le cadre d'une recherche du groupe Grafe'maire (Subside FNS n°100019_179226 / 1). L'analyse nous a conduit à établir neuf catégories d'arguments différentes mobilisées par les élèves pour justifier de l'emploi du passé simple ou du passé composé dans un texte : TEMPS, ASPECT, GENRE, ATTITUDE ENONCIATIVE, REEL/IRREEL, ANTERIORITE, TEXTES, MONDES et AUTRES. Pour les positions énonciatives, les régularités observées dans le discours des élèves et des enseignants se caractérisent par des configurations linguistiques stables, au niveau des « mécanismes de prise en charge énonciative » (Bronckart, 1997). Nous avons relevé cinq types de positions énonciatives établies sur les configurations d'unités suivantes : les « voix » énonciatives ; les modalisations ; la sémantique des verbes ; les temps verbaux. Nous avons ainsi désigné les cinq positions énonciatives : objective, subjective ; alter-subjective, intersubjective et normative. En ce qui concerne les arguments, les résultats d'analyse ont montré une forme de dispersion importante étant donné le nombre de catégories différentes relevées. Cependant, trois catégories sont davantage investies par les élèves du primaire et du secondaire : les catégories « TEMPS », « ATTITUDE ENONCIATIVE » et « TEXTE ». Ces résultats nous conduisent à envisager la nécessité d'une rupture et d'une continuité concernant l'enseignement des temps verbaux. Une rupture semble nécessaire pour dépasser un habitus scolaire qui représente généralement les rapports entre les temps verbaux en fonction d'une « ligne du temps », ce qui peut entretenir une confusion entre le temps physique et le temps verbal. Une continuité nous paraît alors nécessaire à partir des catégories « ATTITUDE ENONCIATIVE » et « TEXTE ». Ces deux catégories sont



principalement représentées par deux termes : « raconter » et « histoire ». Nous avons interprété l'usage de ces termes comme constitutifs de la formation socio-langagière scolaire. En ce qui concerne les positions énonciatives, les résultats d'analyse quantitative nous ont montré qu'au niveau individuel, une part importante d'élèves change de position, alors qu'au niveau collectif, c'est-à-dire de la classe, les proportions de positions énonciatives se reproduisent. Même si les positionnements énonciatifs individuels des élèves se déplacent, le cadre énonciatif du collectif que représente la classe demeure.

References

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Haroche, C., Henry, P. & Pêcheux, M. (1971). La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours. *Langages*, 24, 93-106.

Maingueneau, D. (2011). Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours. *Langage et société*, 135, 87-99.



Textualização e desenvolvimento de tópico discursivo em narrativas orais de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro: possibilidades analíticas entre a Análise da Conversação e o Interacionismo Sociodiscursivo

Caio Mira (Universidade Estadual de Campinas)

O ato de contar histórias constitui uma das práticas textual-discursivas em que nos envolvemos com maior frequência. Discursivamente, o mundo da narrativa separa-se do mundo ordinário, o que permite que os tópicos abordados possam ser completamente fictícios ou verosímeis, com características semelhantes ao mundo quotidiano (Bronckart, 2006). Do ponto de vista linguístico-interacional, as narrativas orais são constituídas por processos de textualização, como a coesão referencial e o desenvolvimento e progressão tópica que emergem na interação (Jubran & Koch, 2006). É através deste jogo entre aquilo que está estabelecido e o que emerge em cada encontro social que significamos os textos com os quais convivemos e pelos quais os atores sociais agem no mundo. Tendo em conta a realidade social das mulheres que são estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a continuidade da formação educacional é marcada pela dificuldade de acesso e permanência destas no processo de escolarização, sendo uma clara evidência da divisão sexual do trabalho, que estabelece relações assimétricas de género. Face a este contexto, a presente comunicação tem como objetivo articular os princípios teórico-metodológicos da Análise da Conversação e do Interacionismo Sociodiscursivo para analisar as estratégias de referenciação e a ativação/manutenção de determinados tópicos, com o intuito de mostrar como a situação de produção condiciona a emergência dessas narrativas e circunscreve a produção linguística das mulheres entrevistadas. Consideramos que estes processos estão inter-relacionados no estabelecimento dos mecanismos de conexão, coesão nominal e referencial da arquitetura textual e dos contextos físicos e subjetivos de produção do discurso narrativo (Bronckart, 2006; Coutinho, 2023). A presente comunicação insere-se num projeto de investigação qualitativo-interpretativo em andamento, cujos dados foram gerados a partir de entrevistas narrativas, consideradas eventos discursivos em que o sentido é construído interativamente entre os interlocutores, a partir de perguntas que favorecem o estabelecimento do tópico discursivo e possibilitam a emergência de textos narrativos. As entrevistas realizaram-se entre 2023 e 2024 com um grupo de 8 mulheres, maiores de 21 anos, que dividem o seu tempo entre o trabalho e os estudos, numa cidade de grande dimensão no sudeste brasileiro. Os dados deste corpus foram organizados com base no tipo de narrativa (longa, encaixada ou breve) e na faixa etária das participantes. Posteriormente, as entrevistas foram integralmente transcritas de acordo com o sistema de notação proposto por Marcuschi (1998) e organizadas em excertos que apresentam os tópicos e a construção referencial das experiências de trabalho e de vivência escolar na vida adulta. A partir desta organização, a análise teve como objetivo identificar e examinar os mecanismos de coesão referencial utilizados pelas participantes, os traços de historiabilidade das narrativas e os elementos de centração tópica das suas experiências de escolarização no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Os primeiros resultados mostram que os mecanismos de coesão e construção referencial (Marcuschi, 2006; Bronckart, 2006) são determinantes nos processos de desenvolvimento do tópico discursivo (Marcuschi, 2006; Jubran & Koch, 2006), que, por sua vez, organiza a historiabilidade e o formato das narrativas, permitindo a compreensão da textualidade do discurso narrativo num cenário marcado pelas questões de género, trabalho e acesso à Educação por mulheres adultas.

Palavras-chave: narrativas orais; tópico discursivo; textualização; referenciação; mulheres adultas estudantes.

Referências



- Bronckart, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- Coutinho, A. (2023). *Linguística do Texto e do Discurso*. Ribeirão: Húmus.
- Jubran, C. C. A., & Koch, I. G. V. (Eds.). (2006). *Gramática do português falado culto no Brasil: a construção do texto falado* (Vol. 1). Campinas: Editora da Unicamp.
- Marcuschi, L. A. (1998). *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- Marcuschi, L. A. (2006). *Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais*. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (Vol. 48, No. 1, pp. 07-22).



Os textos oficiais em Portugal prescrevem o trabalho do professor com a pluralidade de variedades da Língua Portuguesa no ensino de oralidade?

Isabel Monguilhott (Universidade Federal de Santa Catarina)

Recentemente, temos observado, em diferentes suportes midiáticos, relatos de pais que se mostram preocupados com o uso de variantes linguísticas, geralmente lexicais, típicas de variedades do português brasileiro por crianças e jovens portugueses. Essa preocupação sugere a desvalorização social de variedades brasileiras na sociedade portuguesa, o que, em alguma medida, aponta para a desvalorização social do povo brasileiro pelos portugueses, já que o (des)valor atribuído a uma variedade linguística reflete e refrata o (des)valor atribuído à sociedade usuária dessa variedade. O senso comum até pode manifestar opiniões que expressam um certo preconceito linguístico em relação ao português brasileiro, mas não seria compreensível um entendimento dessa natureza no ensino da língua portuguesa pelo sistema formal de educação português. Dado esse contexto e a compreensão de que as línguas não são uniformes, mas se constituem pelo uso que os falantes delas fazem e, portanto, representam muito mais do que signos linguísticos, entende-se que o trabalho com diferentes variedades de uma língua contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, tanto no que diz respeito às próprias capacidades linguísticas, como no que se refere à “compreensão da atividade de linguagem e do funcionamento da(s) língua(s)” em uma sociedade. Nesse sentido, cabe à escola promover um ensino que vise a educação linguística pela valorização do “papel social das línguas (e da sua pluralidade) no desenvolvimento humano”. Assim, o tratamento didático adequado ao ensino da diversidade de variedades intrínsecas a todas as línguas contribui sobremaneira para a eliminação de preconceitos em relação aos diferentes falares (e aos falantes) de uma mesma língua. Considerando o papel da escola no ensino da língua portuguesa, apresenta-se, nesta comunicação, os resultados da análise de textos oficiais portugueses para o trabalho com as diferentes variedades da língua portuguesa na prática de ensino da oralidade. Constituem objeto de análise: “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Secundário” (2014) e “Aprendizagens Essenciais no Ensino Secundário” (2018), livros didáticos utilizados em sala de aula e programas de ensino de cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. Nesse estudo, buscou-se identificar as orientações teórico-metodológicas para o tratamento didático a outras variedades da língua portuguesa, em especial a brasileira, no trabalho com a oralidade em sala de aula. Para as análises, recorre-se a pressupostos do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (cf. Bronckart, 1999), a discussões sobre gêneros orais no ensino (cf. Schneuwly e Dolz, 2004; Bueno e Costa-Hübes, 2015), assim como a Sociolinguística Educacional (cf. Bortoni-Ricardo, 2004; Vieira, 2018). Ainda que não se investigue o fazer docente, entende-se que a investigação do fazer prescrito pode nos indicar o que esperar da prática docente a partir dessas prescrições que abrangem documentos normativos, materiais didáticos e formação docente.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.



BUENO, L; COSTA-HÜBES, T. da. *Gêneros Orais no Ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
BUESCU, H. et al. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação, 2014.

MEC. Aprendizagens essenciais de Português – Ensino Secundário (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>) (acesso em 08/08/2024), 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e colaboradores) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

VIEIRA, S. R. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Ed. rev. e amp. São Paulo: Blucher, 2018.

Palavras-chave: textos prescritivos; variedade linguística brasileira; oralidade; Interacionismo sociodiscursivo.



¿Pueden los dispositivos de video-formación promover la reflexión en torno al plurilingüismo y el trabajo coordinado de lenguas?

Aroa Murciano (UPV-EHU) e Arantza Ozaeta (Mondragon Unibertsitatea)

Cada vez es más común utilizar metodologías de formación basadas en la reflexión sobre la práctica y la video-formación para la capacitación del profesorado. El uso del vídeo ha conocido un aumento notable como base para suscitar reflexión sobre la práctica docente (Hamel & Viau-Gauy, 2019) y se utiliza ampliamente para analizar situaciones de aprendizaje. Mediante el vídeo se reproduce la sesión de clase y se crea la oportunidad de examinar los aspectos que pasan desapercibidos durante la actividad.

Estas metodologías se utilizan en contextos sociolingüísticos como el del País Vasco en el que el trabajo docente y en especial la enseñanza-aprendizaje de las lenguas viene determinada por la presencia de una lengua minoritaria, el euskera, que es lengua vehicular en la mayoría de los centros educativos y que se imparte junto al castellano/francés e inglés (Idiazabal & Dolz, 2013). En este contexto es decisivo promover el trabajo coordinado de lenguas para facilitar su aprendizaje. Así, en cada nivel educativo, área y disciplina los enseñantes se encuentran ante tres retos: 1) sustentar el aprendizaje del euskera, una lengua minorizada en proceso de normalización y en la mayoría de los centros educativos lengua vehicular; 2) promover el desarrollo de competencias en todas las lenguas cooficiales (euskera y castellano) y 3) respetar y cuidar la diversidad lingüística del aula y la L1 del alumnado (Sainz Osinaga, Sagasta & Arexolaleiba, 2005). Todo esto en aulas muy diversas donde cada uno de los alumnos/as tiene una exposición, conocimiento y apego muy variados (muy limitado o rico) hacia el euskera.

En este contexto es necesaria una educación plurilingüe de calidad para responder a la diversidad de perfiles lingüísticos del alumnado. El sistema educativo vasco propone el tratamiento integrado de las lenguas (Decreto 77/2023). Esto supone que el profesorado: a) debe conocer las dimensiones que le son propias a cada lengua y las dimensiones transferibles y; b) debe coordinar el trabajo de lenguas que se realiza tanto en el ámbito metodológico, en la elección de contenido (tipo de contenido a trabajar en cada lengua, denominación común de los conceptos...), y la planificación didáctica para facilitar transferencias interlingüísticas positivas entre lenguas (Cummins 1979). La enseñanza plurilingüe conlleva una ingeniería didáctica por medio de la cual los enseñantes concretan objetivos, utilizan tecnologías (herramientas) didácticas y controlan resultados para asegurar el desarrollo de una competencia plurilingüe (García-Azkoaga & Idiazabal, 2015). El enseñante es quien en su día a día dispone de estrategias y elabora nuevos planteamientos para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, convivencia y atención a la diversidad lingüística y cultural.

En el presente trabajo se analizan las verbalizaciones generadas en un dispositivo de formación docente que utiliza el vídeo mediante el método de autoconfrontación, en el cual seis enseñantes de 6º curso de Educación Primaria analizan sus sesiones de clase recogidas previamente en vídeo. La actividad que se analiza tiene como objeto enseñar y aprender a debatir, en un formato de debate, tanto en euskera como en castellano. Esta investigación pretende dilucidar: 1) si en un contexto de vídeo-formación sobre el debate, los enseñantes toman como objeto de verbalización el plurilingüismo y el trabajo coordinado de lenguas; 2) en el caso de que emerjan temas en torno al plurilingüismo y al trabajo coordinado de lenguas, cuáles son los principales puntos de interés y cuestionamientos que los enseñantes plantean a la hora de abordar la



cuestión. Mediante esta investigación, por tanto, se pretende conocer mejor las prácticas docentes, así como las estrategias para promover el plurilingüismo en las aulas.

Una vez analizadas las verbalizaciones de las autoconfrontaciones de los enseñantes los resultados preliminares muestran que el plurilingüismo y el trabajo coordinado de lenguas conforma un aspecto secundario dentro de otras preocupaciones. Se constata que las intervenciones sobre el plurilingüismo son esporádicas, y conforman una temática marginal en las autoconfrontaciones. Todo esto permite concluir que el plurilingüismo y su enseñanza-aprendizaje necesita un espacio propio que asegure su presencia para fomentar procesos formativos basados en la reflexión de los docentes.

Referencias

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 222–251.

Gacia-Azkoaga I. & Idiazabal I. (2015). Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe. EHU argitalpenak.

Hamel, C. & Viau-Guay, A. (2019). Using video to support teachers' reflective practice: a literature review. *Cogent Education* 6:1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1673689>.

Idiazabal, I. & Dolz, J. (2013) Diversidad lingüística y formación plurilingüe. In. J. Dolz & I. Idiazabal I. (Ed.) Enseñar (Lenguas) en contextos multilingües. EHU argitalpenak.

Sainz Osinaga, M., Sagasta, P. & Arexolaleiba, J. (2005). L'apprentissage-enseignement des langues et l'avenir des langues minorisées d'un point de vue holistique, XII. Colloque ISLRFeko Jardunaldiak, Euskal Herriko Ikastolen konfederazioa, 213-251.



Letramento acadêmico e seus desafios na formação de professores

Larissa Victória Barbosa do Nascimento (Universidade de São Francisco)

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa de “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas”, da Universidade São Francisco (Brasil), tem como intuito apresentar um trabalho inicial de mestrado cujo tema central está ancorado no Letramento Acadêmico (Street, 2017). O acesso ao ensino superior oferece uma oportunidade para o desenvolvimento social e educacional, no entanto, muitos estudantes têm dificuldades relacionadas à leitura e escrita, habilidades necessárias para o sucesso acadêmico. A escrita acadêmica não é apenas um ato individual, mas também uma atividade social que se desenvolve em diferentes contextos de interação. Dessa forma, o desenvolvimento dessa escrita requer uma compreensão aprofundada dos diferentes gêneros de textos e de letramentos. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é compreender os desafios enfrentados por esses estudantes do ensino superior na escrita acadêmica, a fim de fornecer ferramentas para o aprimoramento das práticas de ensino e apoio a esses estudantes, e como objetivos específicos temos: 1) Buscar indícios de quais são as principais dificuldades que os estudantes enfrentam na produção de textos no ensino superior; 2) Compreender como uma sequência didática (Dolz, Schneuwly, 2004) pode contribuir para o desenvolvimento do letramento dos estudantes; e 3) Analisar quais capacidades de linguagem foram desenvolvidas da produção inicial e final. Baseando-se no interacionismo sociodiscursivo (ISD), Bronckart (2009) defende a linguagem como um fenômeno histórico e social, usada para realizar ações no mundo social, no contexto da escrita acadêmica, nos ajudará a compreender como os estudantes são preparados para a produção de textos acadêmicos, e para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para o trânsito nessa esfera de atividade humana. A pesquisa seguirá o seguinte percurso metodológico: (1) Aplicar um questionário sobre escrita acadêmica voltado para os estudantes que estão cursando o componente curricular de Leitura e Produção de Textos no 2º semestre do curso de Pedagogia, e verificar quais gêneros de textos apresentam dificuldades; (2) Iniciar a sequência didática sobre resumo acadêmico com uma produção inicial; (3) Fazer uma palestra sobre resumo acadêmico; (4) Propor a produção final sobre resumo acadêmico; (5) Verificar como a sequência didática pode ter contribuído no desenvolvimento desses estudantes. Embora esta pesquisa esteja em fase de coleta inicial, é possível destacar alguns elementos da produção inicial que sugerem a recorrência de inadequações ao gênero, como problemas no estabelecimento de relações coesivas, aplicação das normas de referência e ética acadêmica. Observaram-se também dificuldades nos mecanismos de textualização, comprometendo a objetividade e a clareza dos argumentos e, conseqüentemente, a coerência do texto.

Palavras-chave: letramento acadêmico; interacionismo sociodiscursivo; gêneros de textos; ensino superior.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.
DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e



colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lilia; LOUSADA, Eliane. Resumo. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2004. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. Incurções na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 21-33. ISBN: 978-65-86084-26-9.

<https://doi.org/10.7476/9786586084269.0002>.



Los tipos discursivos y los razonamientos posibles

Paula Navarro (Universidad Nacional de Rosario), Dora Riestra (Universidad Nacional de Río Negro) e María Victoria Goicoechea-Gaona (Universidad Nacional del Comahue)

El objetivo que nos proponemos es destacar en un contexto de discusión entre docentes e investigadoras e investigadores del ISD los que se nos han convertido casi en conceptos cotidianos pero son en realidad nuestras herramientas conceptuales que necesitamos revisar y resignificar epistemológica y pragmáticamente.

Desde tres universidades argentinas y tres contextos del marco de la didáctica de la lengua materna nos planteamos la revisión teórica de estos conceptos del ISD, desde el enfoque nocional hasta el de las significaciones regionales contextuales e históricas que, seguramente han sido resignificadas.

Cada una se encuadró en la perspectiva laboral institucional con el aporte de las investigaciones realizadas y partiendo el eje temático común que es el de las consignas de tareas y la articulación entre género textuales y tipos discursivos en función del desarrollo de razonamientos posibles.

La articulación entre los textos escritos y las reformulaciones orales de las clases nos ha permitido abordar, desde la perspectiva de análisis del diálogo los textos orales de la clase como textos espontáneos (no mediatizados, según Jakubinskij, 1923/2018) nos permite analizar el trabajo docente y el efecto semiótico en la clase.



A escrita na universidade: entre a formação do pesquisador e o professor em formação

Fatiha Parahyba (Universidade Federal de Pernambuco) e
Inês Cardoso (Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém)

O campo do ensino e da aprendizagem da escrita na universidade reflete problemáticas, ao mesmo tempo, distintas e interrelacionadas. Se, por um lado, a escrita na universidade é um ponto que, às vezes, causa espanto entre os docentes pelo fato de os sujeitos-escritores apresentarem dificuldades em suas produções escritas, por outro lado, as concepções e os saberes sobre o ensino da escrita dos sujeitos em formação inicial e/ou continuada nos levam a questionar e repensar a formação docente. Este trabalho objetiva apresentar uma investigação sobre a apropriação e a mobilização de saberes relativos à escrita de alunos de Mestrado – (futuros) professores de português em duas instituições: Universidade Federal de Pernambuco, Brasil e Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal. Interessa-nos examinar tanto a relação dos alunos com a própria escrita bem como os saberes mobilizados em termos de ensino dessa capacidade. Buscamos analisar nos textos produzidos como os alunos em formação se expressam na e pela linguagem a respeito de suas pesquisas e dos saberes mobilizados ao tratar dos saberes de referência relacionados com os respectivos objetos de pesquisa. Convém esclarecer que o ponto compartilhado entre as duas instituições, em termos de procedimentos metodológicos nas respectivas disciplinas, é a regulação e a mediação mediante o feedback escrito e oral além das sequências de ensino dos conteúdos planejados. É importante salientar que os sujeitos da presente pesquisa se encontram em curso de formação, atrelada à própria pesquisa, cuja validação e avaliação ocorrem mediante a escrita de determinados gêneros. Ao mesmo tempo, o ensino e aprendizagem da produção escrita constitui objeto de sua formação docente. Desse modo, a apropriação dos saberes ocorre em sentido duplo: a maneira como se constrói seu próprio texto e como se ensina a escrita.

Para a realização dessa pesquisa, apoiamos-nos no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2022, 2006 1999, 2006) para análise textual. No que tange aos saberes a ensinar e aos saberes para ensinar e a mobilização desses saberes, nos ancoramos em Hofstetter e Schneuwly (2009). Para a análise e a discussão sobre o desenvolvimento, neste caso do aluno adulto, tomamos como base os estudos vygotskianos sobre essa temática (Schneuwly e Bronckart, 1985; Vygotski, 1985; Clot, 2002; Schneuwly, 2008; Friedrich, 2010).

O corpus é constituído por questionários, cadernos de bordo e textos em diferentes fases de elaboração, acompanhados de anotações avaliativas feitas pelos docentes. Os resultados preliminares apontam a relevância do ensino da escrita na universidade com ênfase na elaboração de gêneros acadêmicos. O ponto subjacente a esse resultado é o efeito do agir docente em termos de interação e mediação no processo de ensino e aprendizagem da escrita na medida em que levam ao desenvolvimento da capacidade de linguagem no que refere à produção escrita na universidade.

Referências

BRONCKART, J. P. Teorias da linguagem: Nova introdução crítica. Campinas: Mercado de Letras, 2022.



_____. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Ed.). Savoirs en transformation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, 2009.

FRIEDRICH, J. Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement: une lecture philosophique et épistémologique. Carnets des Sciences de l'Éducation. Genève: Université de Genève, 2010.

VYGOTSKI, L. S. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (Dir.). Vygotski aujourd'hui. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, p. 95-117, 1985.



Le Grand Oral en modalité bilingue (basque-français) : un levier didactique pour les compétences orales plurilingues des élèves en modèle d'immersion

Amaia Rodriguez-Aguirre (Université Bordeaux-Montaigne) e Ibon Manterola (UPV/EHU)

Cette contribution vise à analyser l'évolution des capacités discursives orales des lycéens plurilingues dans la production du «Grand Oral» (GO), dans le cadre d'une recherche d'ingénierie didactique en scolarisation immersive en langue basque.

La recherche a eu lieu dans le seul lycée de l'État français où le basque est la langue d'enseignement. Nous avons suivi un groupe de 20 lycéens de spécialité langue et littérature basque, qui réaliseront l'épreuve du GO en modalité bilingue basque/français. Le GO présente des caractéristiques qui offrent une opportunité significative pour travailler l'expression orale en contexte formel: il s'agit d'un genre textuel scolaire réel, et en même temps, cette situation communicative bilingue et formelle ressemble à d'autres genres produits dans des situations professionnelles plurilingues (Aldekoa, 2020). L'enseignement du GO permet de problématiser la didactique plurilingue de l'oral, qui, dans le cas du basque, constitue un enjeu didactique et sociolinguistique crucial (Diaz de Gereñu, 2017).

La modalité du GO choisie pour cette étude est caractérisée par la possibilité d'alterner les deux langues : d'abord lors du discours argumentatif de l'élève, mais aussi lors de la session de question-réponse avec le jury, composé par une personne bilingue (basque/français) et une exclusivement francophone. Cette alternance linguistique donne davantage du sens à la didactisation plurilingue du genre, permettant de viser à la fois une représentation des langues en usage et la capacité d'utiliser ces langues en situation. En outre, il faut souligner que les langues impliquées dans cette modalité, sont en effet celles que ces élèves emploient dans leur vie quotidienne: le français, langue principale de socialisation; et le basque, langue de scolarisation.

Cette recherche se base sur l'analyse contrastive des productions initiales et finales dans le cadre d'une séquence didactique (SD), créée en collaboration avec les enseignantes de spécialité du lycée en question. Cette SD suit les principes du traitement intégré des langues et de l'ingénierie didactique (García Azkoaga & Idiazabal, 2015). Les activités des modules de la SD alternent le basque et le français, mais avec une présence hiérarchisée en faveur du basque. Cette alternance se base sur les principes de la sociodidactique des langues (Dolz, 2019) et le travail de Aldekoa (2020). Ces études nous ont inspiré pour adapter l'enseignement du Grand Oral au contexte en immersion en langue basque, tout en tenant compte du rôle et de la présence des deux langues. En ce qui concerne la méthodologie, les productions initiales ont été collectées suite à une adaptation du GO en concertation avec les enseignantes de référence et suivant les principes de la transposition didactique. Suite à l'analyse des productions, le groupe expérimental a réalisé les activités des modules de la SD. Finalement les groupes expérimental et contrôle ont reproduit une production finale du GO.

Par rapport aux résultats, le contraste entre les productions initiales et finales ont montré que tous les élèves alternent les deux langues sans aucune difficulté lexicogrammaticale significative, déjà dans les productions initiales. Certains aspects liés à l'effectivité communicative et au caractère bilingue de ce genre textuel ont amélioré dans les productions finales: l'adaptation ou traduction de la terminologie basque dans les sections en français (références littéraires, noms propres, etc.) ou encore l'explicitation de l'alternance linguistique.



En conclusion, nous argumentons qu'une SD bilingue incluant une langue minorisée (le basque) et une langue hégémonique (le français) peut constituer un levier didactique pour travailler les compétences orales plurilingues des élèves en modèle d'immersion. Comme montré par Idiazabal & Larringan (2004), les compétences discursives travaillées en basque peuvent être transférées vers la langue hégémonique (le français).

Références

Aldekoa, A. (2020). *Hizkuntzen irakaskuntza bateraturantz: Ahozko azalpenaren didaktika eleaniztuna derrigorrezko bigarren hezkuntzan*. UPV-EHU.

Diaz-de-Gereñu, L. (2017). Eskola bidezko euskararen biziberritzea: arrakastarako baldintzak aztergai. In X. Landabidea, J. Goirigolzarri & I. Manterola (arg.), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*. UEU. 101-126.

Dolz, J. (2019). La règle du sept de la sociodidactique des langues. In B. El Barkani & Z. Meksem (Arg.), *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispail* (EME éditions, or. 21–49). Caen. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:116535>

García Azkoaga, I. M., & Idiazabal, I. (Arg.). (2015). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Universidad del País Vasco.

Idiazabal, I., & Larringan Aranzabal, L. M. (2004). La competencia discursiva: Una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo. *Actas / proceedings II simposio internacional bilingüismo*, 611–628.



Das atividades sociais às regularidades dos textos: o padrão discursivo dos géneros artigo científico e resumo de comunicação

Rute Rosa (CLUNL)

Inscrevendo-se no âmbito da Linguística do Texto e privilegiando o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, [1997]1999), esta proposta enquadra-se num trabalho de investigação desenvolvido num projeto de Doutoramento no qual se propôs um instrumento de análise de textos e de caracterização diferencial de géneros textuais: o padrão discursivo – ocorrência, articulação e configuração linguística dos tipos discursivos ao nível do plano de texto (XX, 2020). No ISD, assume-se que as atividades de linguagem que se materializam em textos são indissociáveis de géneros de texto. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o recurso aos géneros de texto possibilita o domínio do género, bem como o desenvolvimento de competências que ultrapassam o género, promovendo a apropriação das práticas comunicativas em uso em diferentes atividades sociais, constituindo, por isso, como sublinha Coutinho (2014), um “fator facilitador, tanto na perspetiva da produção como na da interpretação.”. Para a didatização dos géneros textuais, foram desenvolvidos dois instrumentos de transposição didática: o modelo didático de género (MDG), que constitui um dispositivo teórico de carácter sintético que evidencia as dimensões ensináveis (ou parte delas) de um dado género, e a sequência didática de género (SDG), dispositivo prático constituído por módulos de ensino dedicados às diferentes dimensões do género em causa.

Neste sentido, o objetivo desta comunicação é evidenciar os contributos do padrão discursivo para a análise de textos e descrição e didatização de géneros, apresentando modelos didáticos dos géneros artigo científico e proposta de comunicação, tendo em conta a sua relevância na construção e divulgação de conhecimento no contexto académico. Para tal, num primeiro momento, apresenta-se uma análise textual descritiva, de carácter exploratório, de um corpus constituído por vinte textos escritos do português europeu, dez exemplares de cada género. Em termos metodológicos, privilegiando uma análise descendente (Voloshinov, [1929]1977), contemplamos a interação das atividades e géneros e os parâmetros do contexto de produção dos textos, seguindo-se a análise do padrão discursivo: plano de texto (configuração, seleção e organização dos conteúdos temáticos) e tipos discursivos (ocorrência, articulação e configuração linguística). Num segundo momento, apresentam-se os modelos didáticos dos géneros, nos quais consideramos duas dimensões – dimensão contextual e social e a dimensão composicional. Na primeira, destacamos os aspetos sociais e situacionais dos géneros passíveis de ser ensinados. Na segunda, consideramos o padrão discursivo, tendo em conta a ocorrência, articulação e configuração linguística dos tipos discursivos ao nível do plano de texto. Os modelos didáticos apresentados evidenciam as relações de interdependência entre propriedades das atividades sociais em que se inscrevem os géneros e as regularidades linguísticas e composicionais dos textos (o padrão discursivo).



Diário íntimo ou pessoal como objeto de ensino: instrumento para aprendizagem e desenvolvimento do estudante

Thaís Cavalcanti Santos (UNESP) e Rosa Maria Manzoni (UNESP)

Trata-se de um recorte de uma pesquisa de intervenção pedagógica, desenvolvida com estudantes concluintes do ensino médio, que objetiva identificar as potencialidades do gênero diário para o desenvolvimento das suas capacidades de linguagem. Fundamentam teoricamente a pesquisa tanto a Psicologia Histórico-Cultural nos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991, 2009) quanto o Interacionismo Sociodiscursivo nos estudos de gênero textual como instrumento promotor de aprendizagem e desenvolvimento (SCHNEUWLY, 1994) e de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993) relacionadas às categorias de análise textual (BRONCKART, 2009). A produção dos dados da pesquisa foi metodologicamente orientada pela Engenharia didática, por meio da modelização didática dos gêneros (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2003; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), com adaptações nas práticas sociais de referência do gênero diário íntimo ou pessoal para sua transposição didática, e do desenvolvimento de uma Sequência didática de gênero (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). A confrontação entre os resultados das produções inicial e final dos estudantes revelou que o diário pode promover o trânsito de uma esfera íntima para uma esfera social, com um percurso que tende a sair do plano figurativo para o plano temático, além de revelar um comportamento de autorregulação na correção feita pelos estudantes entre o rascunho e a versão definitiva. Verificamos, ainda, que o diário oferece possibilidade de operar o trânsito entre situações extraídas da realidade empírica e as elaborações intelectuais que articulam aspectos sociais, cognitivos e afetivos.

Referências

- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. 1. reimp. São Paulo: Educ, 2009.
- DE PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: unconcept de l'ingénierie didactique. Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile, n. 3, p. 27-52, 2003. Acesso em: 12 maio 2019.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.
- LEJEUNE, Philippe. O Pacto autobiográfico: de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.



Cápsulas audiovisuales de gramática plurilingües y contraste de lenguas

Raquel Sanz-Moreno (Universitat de València- GIEL) e
Alicia Marti Climent (Universitat de València- GIEL)

En esta comunicación, abordamos las producciones audiovisuales realizadas por docentes en formación de segunda lengua extranjera (francés) como dispositivo didáctico que vehicula explicaciones gramaticales de formas lingüísticas a través de la comparación y el contraste con otras lenguas vehiculares que los alumnos potenciales de los futuros docentes han aprendido a lo largo de su formación escolar.

Dado el contexto plurilingüe en el que nos encontramos inmersos en el sistema educativo valenciano, se espera que los docentes de lenguas (tanto primeras como extranjeras) promuevan el desarrollo de la competencia plurilingüe, pluricultural y digital, entre otras. Así, fomentar la curiosidad por las lenguas y el conocimiento sobre cómo son y cómo funcionan, y diseñar los procedimientos para la construcción de estos conocimientos a partir de la observación, la manipulación y la comparación de las diferentes lenguas presentes en el aula son dos de los objetivos principales de todo docente. Pero, además, se hace indispensable abordar de manera integrada las lenguas del currículo en las aulas (Rodríguez Gonzalo, 2022), ya que el conocimiento lingüístico de los hablantes plurilingües conforma un repertorio de saberes lingüísticos que no están aislados unos de otros, sino que se sirven de todos ellos en la comunicación con otros individuos (Guasch, 2010).

El proyecto que presentamos se ha desarrollado en el marco de la materia Enseñanza y Aprendizaje de Lengua Francesa del Máster en Profesor de Secundaria de la Universitat de València. Como trabajo final, los futuros docentes debían elaborar una cápsula audiovisual de gramática plurilingüe en la que se abordara la enseñanza de una forma lingüística concreta que tradicionalmente plantea problemas a los aprendientes de francés y se utilizaran otras lenguas curriculares para explicar los conceptos gramaticales. Perseguimos varios objetivos: 1) que los futuros docentes aprendan a reflexionar sobre las distintas lenguas, de forma que puedan contrastarlas y conocerlas en profundidad; 2) que desarrollen la competencia digital, en particular, en lo que se refiere a la producción de vídeos didácticos como herramientas para poder utilizar en las clases de lenguas, y 3) que utilicen la creatividad para explicar conceptos gramaticales de forma atractiva y original, usando un formato con el que su alumnado potencial está familiarizado.

El análisis de las cápsulas de gramática se realiza empleando la rúbrica de evaluación que acompaña la consigna, adaptada de Pere Marqués (2001). En particular, se estudia qué estrategias siguen los futuros docentes para introducir el contraste de lenguas en la explicación gramatical, cómo se vehicula la información, cuáles son los elementos visuales y sonoros que se emplean para hacerlo y cómo se manifiesta la creatividad en los vídeos propuestos.

Los primeros resultados dan cuenta de que los futuros docentes de francés como segunda lengua extranjera emplean todas las lenguas curriculares (español, catalán e inglés) para explicar conceptos gramaticales; además, recurren con frecuencia a la traducción interlingüística, proponen ejemplos propios y breves ejercicios de práctica. La elaboración de los vídeos demuestra que se usan recursos audiovisuales con los que están familiarizados (como TikTok) e integran elementos culturales francófonos en sus producciones. Se aportan evidencias de la



construcción de una representación de la lengua en uso y de la capacidad de utilizar la lengua en situación por parte de los futuros docentes de francés como LE.

Referencias

Guasch, O. (Coord.) (2010). El tractament integrat de les llengües. Graó.

Marqués, P. (2001). Aspectos a considerar a considerar en la evaluación de vídeos didácticos. <https://www.peremarques.net/videoav2.htm>

Rodríguez-Gonzalo (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria, (27), 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>



À quoi sert l'enseignement de la grammaire ? Une analyse historique comparative : Freinet et Claparède versus Vygotskij et Gramsci

Bernard Schneuwly (Université de Genève)

La question de la fonction de la grammaire dans l'enseignement des langues est controversée de longue date. Dans la présente contribution, nous allons analyser des réflexions à son propos de quelques figures historiques marquantes ayant travaillé sur l'enseignement. Nous allons nous concentrer sur les années 1910-1940 en Europe. Nous allons plus particulièrement mettre en scène d'une part deux protagonistes de l'éducation nouvelle, Célestin Freinet et Édouard Claparède, d'autre part deux soutiens critiques de ce mouvement, Lev Vygotskij et Antonio Gramsci. Méthodologiquement, nous procéderons à une analyse herméneutique de la totalité des textes de ces quatre auteurs concernant l'enseignement de la grammaire en nous centrant sur la question de la finalité.

La plupart des représentants de l'éducation nouvelle ont fondamentalement mis en cause la nécessité de l'enseignement de la grammaire. L'un des textes phare à ce sujet est rédigé par Freinet avec comme titre tout un programme : « Et si la grammaire était inutile » (1950 ; un premier texte à ce propos apparaît en 1937 déjà). Claparède quant à lui définit une position semblable (1916 ; d'autres publications sont rédigées déjà en 1911), avec cependant des nuances d'autant qu'il a lui-même rédigé un manuel d'enseignement. Les deux conçoivent la fonction de la grammaire en étroite relation avec les besoins de communication, notamment écrite, réduisant contenus de la grammaire au strict minimum.

De l'autre côté, Vygotskij (1934), soutien critique de l'éducation nouvelle, développe une toute autre conception de la fonction de l'enseignement de la grammaire. Dans le cadre de ses réflexions sur le rapport entre enseignement et développement et plus généralement de sa conception d'un rapport à conscient et volontaire aux propres fonctions psychiques, il attribue un rôle essentiel à l'enseignement de la grammaire. Elle constitue pour lui un système sémiotique conceptuel qui constitue une condition de création de systèmes psychiques nouveaux, de « néoformation » comme il dit, ici celui de la langue écrite avant tout. Quant à Gramsci (1929-1935), il considère que la grammaire est un acte politique. Il discute de manière approfondie et critique sa mise en question par Gentile, ministre fasciste de l'éducation, qui défend une position proche de l'éducation, sous l'influence notamment de Lombardo Radice, et dans la position duquel il y a « beaucoup d'attitude réactionnaire inconsciente ». Gramsci discute la nécessité de l'enseignement de la grammaire plus particulièrement du point de vue de sa fonction importante dans la construction d'une culture populaire.

Nous terminerons par la discussion de conceptions actuelles des finalités de la grammaire, notamment à travers le concept d'articulation (pour une présentation récente, voire Merhan, 2024).

Références

Claparède, É. (1916). N'attribue-t-on pas trop d'importance à l'étude de la grammaire à l'école primaire? Bulletin de la Société pédagogique Genevoise, 4, 46-49.

Freinet, C. (1950). Et si la grammaire était inutile. L'éducateur. Revue de l'ICEM, 23.

Gramsci, A. (1929-1935). Lingua nazionale e grammatica, Note per una introduzione allo studio della grammatica. In Quaderni del cárcere (pp. 1111-1117). Editore Riuniti



Merhat, M. (2024). Valeurs, discours et savoirs. Analyse des discours scolaires sur les valeurs des temps verbaux du passé. Thèse de doctorat non publiée. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Vygotskij, L.S. (1934/1985). Pensée et langage (chapitre 6). Éditions sociales.



Letramento acadêmico na universidade: as influências do atendimento e dos gestos do monitor-tutor na produção escrita em três gêneros de texto

Andressa Leticia Villagra Silva (Universidade de São Paulo - USP)

Nos últimos anos, a pesquisa sobre a produção escrita em língua materna na universidade tem sido uma área de enfoque, especialmente no que diz respeito à utilização de gêneros em contexto acadêmico. As práticas de escrita na universidade têm despertado grande interesse de pesquisadores, pois apontam para a relação intrínseca entre o desempenho acadêmico dos alunos e o conhecimento de gêneros textuais específicos da graduação (FERREIRA; LOUSADA, 2016). Esta comunicação tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre o desenvolvimento da escrita acadêmica na produção de três gêneros de texto: monografia como Trabalho de Conclusão de Curso, projeto de pesquisa para Iniciação Científica e relatório de estágio. A análise está ancorada no quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo – ISD - (Bronckart, 2003; Schneuwly; Dolz, 2004) e no modelo de análise proposto por Bronckart (2003), assim como no conceito de capacidades de linguagem proposto por Dolz, Pasquier, Bronckart (1993). A partir de um Modelo Didático (De Pietro; Schneuwly, 2000) elaborado para cada gênero, foram observadas as capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993) mobilizadas inicialmente e como elas foram desenvolvidas para a produção do texto após o atendimento. Nesta apresentação, exporemos as produções escritas que foram analisadas e comparadas sob a perspectiva do modelo de análise do ISD (Bronckart, 2003), para verificar qual o efeito causado pelos atendimentos e pelos gestos didáticos do monitor-tutor no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes quanto à escrita acadêmica. A partir da comparação de produção antes do atendimento e produção após-atendimento, atrelada às transcrições do atendimento, foi possível constatar que houve desenvolvimento das capacidades de linguagem de ação, discursivas e linguístico-discursiva (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993) dos estudantes. Em suma, as intervenções durante o atendimento cumpriram o papel de instrumento mediador da ação languageira dos alunos, já que os excertos analisados permitiram observar a importância da ação do monitor-tutor para a reformulação dos textos.



Os géneros textuais na aula de Português Língua Não Materna – atividades de produção escrita

Cláudia Alexandra Moreira da Silva (Universidade de Roma La Sapienza)

Segundo a nossa experiência, e corroborando a descrição de Miranda (2023), nos manuais de ensino de PLNM, é frequente que os textos não sejam encarados como unidades com especificidades de género inseridas num contexto particular, mas como uma sequência de frases ou enunciados que constituem um elemento de partida para a abordagem de itens gramaticais. Mesmo a nível de produção, raramente se identifica o género textual que se pretende que os aprendentes realizem numa composição escrita.

Partimos das descrições teóricas de Marcuschi (2002) e Blancafort & Valls (2007), segundo as quais os géneros de texto são formas textuais padronizadas, que não se baseiam apenas no conteúdo temático, mas também na situação de comunicação, a nível de objetivos, intervenientes e adequação à situação. Estes funcionam, de facto, no contexto das atividades sociais a que estão associados (Coutinho, 2019: 8).

Tendo por base a importância dos géneros textuais nas atividades sociais e a lacuna dos manuais escolares, elaborámos, para as nossas aulas de Mestrado da Universidade de Roma LA Sapienza, equivalente ao nível C1 do Quadro Europeu Comum de Referência, um programa com base na análise e produção de diversos géneros textuais, inclusivamente os que estão ligados às novas formas de comunicação síncrona (Silva, 2010). Para isso, delineámos um percurso que parte da distinção entre um texto e um mero amontoado de frases e chega à produção escrita, passando por uma reflexão generalizada sobre aspetos de funcionamento da língua relacionados com a unidade textual, que lhe permitem assegurar coerência e coesão, nomeadamente os conectores discursivos, os processos de retoma anafórica e a recorrência de temas, termos e estruturas.

Neste estudo, pretendemos focar-nos somente na parte deste percurso relacionada com a produção de géneros textuais, dando exemplos de atividades de produção de textos como a convocatória, a ata, o texto publicitário, a entrevista, o chat e a crónica.

Os objetivos destas atividades são os seguintes:

- aplicação das características de diferentes géneros textuais, no âmbito da estrutura e recursos gramaticais utilizados;
- adequação ao contexto e ao destinatário;
- elaboração de textos como um processo (planificação, redação e revisão).

Apresentaremos exemplos de atividades de escrita que envolvem o desenvolvimento de outras macrocapacidades, das quais se destacam as seguintes: realizar um role-play com uma reunião da qual se fará a ata, após ter sido feita a convocatória; fazer uma entrevista online a um falante nativo com perguntas reais tendo por base um dos temas abordados nas aulas; fazer um cartaz publicitário de um evento a realizar na Universidade; criar um pseudónimo e escrever a um colega no chat com uma personalidade alternativa, adequando a escrita às necessidades da urgência do direto; escrever uma crónica sobre um evento presente nos jornais quotidianos.

Desse modo, tencionamos apostar nos fatores de textualidade, como a situacionalidade e intencionalidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de ler e produzir diferentes textos, essencial para um aprendente de nível avançado.



O dispositivo da autoconfrontação simples na formação de professores em situação de trabalho

Elinaldo Silva (IESFMA)

Tendo em vista que a prática professoral é um campo complexo e multifacetado, envolvendo não apenas o conhecimento teórico e prático, mas também a reflexão contínua sobre as ações e decisões tomadas em sala de aula, este trabalho tem por objetivo analisar como o dispositivo da autoconfrontação (Faita, 2002; Clot, 2010) pode promover a formação do professor, favorecendo a transformação da prática docente e possivelmente da realidade escolar. Partindo do pressuposto de que é fundamental dar voz aos próprios trabalhadores (os professores) e, ainda, considerando que esse dispositivo é utilizado nas pesquisas empreendidas por investigadores que adotam o ISD, em que cuja finalidade é fazer, por meio da linguagem, a atividade pretérita o objeto da atividade presente, a metodologia deste estudo consistiu na gravação em áudio e vídeo de dez aulas de três docentes do Ensino Médio de uma escola pública no estado Maranhão – Brasil e na realização de 06 (seis) sessões de autoconfrontações simples entre o pesquisador e cada professor no ano de 2021. Em seguida, foi realizada a análise textual-discursiva, por meio da abordagem descendente de textos. Para isso, partimos de uma análise macro, ou seja, da dimensão ativa e prática das condutas humanas desses profissionais para chegarmos as condutas verbais. Utilizamos três procedimentos adotados para análise dos dados, organizados em quatro etapas analíticas, conforme propõem Bronckart (1999; 2021) e Bronckart e Machado (2004). A primeira consistiu-se na análise do contexto situacional de produção dos textos (os elementos externos); em seguida, a segunda, com foco no plano geral do gênero de texto, sua formatação geral; a terceira consistiu na análise dos aspectos linguístico-discursivos e enunciativos (infraestrutura textual e mecanismos enunciativos) e, por fim, a quarta com ênfase nos aspectos referentes ao agir (interpretativo). Os resultados demonstram que o uso desse dispositivo favoreceu aos professores se verem em ação, pois, muitas vezes, ações e comportamentos que passam despercebidos durante a aula tornam-se evidentes quando observados em vídeo. Isso promove uma reflexão crítica e aprofundada sobre as práticas docentes, ajudando os professores a identificar áreas de melhoria e a reconhecer seus pontos fortes e pontos a melhorarem. Além disso, o uso desse dispositivo permitiu, aos docentes reviverem suas práticas, por meio de um processo reflexivo, dando-lhe condições de poder agir e transformar o seu *métier* e, conseqüentemente, desenvolver-se pessoal e profissionalmente. Ao analisar suas próprias práticas, os professores podem desenvolver competências específicas que talvez não percebessem necessitar, como habilidades de comunicação, gestão de sala de aula, estratégias pedagógicas, métodos e formas de avaliação. Outro dado relevante diz respeito ao fato de que o dispositivo metodológico da autoconfrontação simples incentiva a autonomia profissional, uma vez que coloca o professor no centro do processo de desenvolvimento. Ao invés de depender exclusivamente de devolutivas externas, o docente aprende a autoavaliar-se e a tomar decisões informadas sobre suas próprias práticas e seu *métier*. Por fim, os dados evidenciam que a autoconfrontação, ao ser integrada na prática desses trabalhadores, oferece uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento profissional contínuo. Ao permitir que os professores se vejam em ação e reflitam criticamente sobre suas práticas, esse dispositivo promove uma maior consciência, autoconhecimento e aprimoramento das competências profissionais. Apesar dos desafios envolvidos, como a disponibilidade para a realização das



sessões de autoconfrontação, a resistência inicial por partes dos docentes, dentre outros, os benefícios potenciais para a qualidade do ensino justificam a sua adoção e implementação em contextos educacionais diversos.

Palavras-chave: docência; desenvolvimento; autoconfrontação; ISD.

Referências

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Teorias da linguagem: nova introdução crítica. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FAITA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (org.). Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.



Conteúdo temático e configuração do género reportagem de divulgação científica: heterogeneidade na genericidade

Fátima Silva (FLUP/CLUP - UPorto), Ana Filipa Fonseca (FLUP/CLUP - UPorto) e Matilde Gonçalves (CLUNL, NOVA FCSH)

A reportagem de divulgação científica é um tipo de reportagem que visa a divulgação e a discussão de assuntos científicos ou relacionados com descobertas científicas para um público não especializado (Barros & Maia, 2017, e.o.). Possui, por isso, um carácter objetivo-subjetivo, metalinguístico e didatizante, manifestado, por exemplo, através da explicitação de termos técnicos, do uso de linguagem corrente e da utilização de procedimentos de explicação, que visam garantir a acessibilidade do conteúdo (Leibruder, 2000, e.o.). Vários são os estudos que, no quadro de modelos teóricos diferentes, se têm ocupado da caracterização deste género focando a sua atenção em aspetos concernentes às suas condições de produção ou à sua organização e estrutura textual (Fonseca, 2021). Nesse âmbito, no entanto, muito menos atenção tem sido concedida à análise das variações observáveis dentro do próprio género reportagem de divulgação científica (Barros & Maia, 2017), que, ao analisar diferentes publicações, concluem que as reportagens podem ter como motivação uma notícia científica recente ou temas e factos científicos contemporâneos, propondo a sua subdivisão em dois subgéneros, respetivamente, reportagem de pesquisa e reportagem de temas / factos científicos.

A nossa investigação filia-se no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997), que, considerando a influência social do género, concebe a linguagem como uma forma de ação em diversas áreas de interação humana, em que os textos são correspondentes empíricos e linguísticos dessas atividades, sendo o produto de uma "ação de linguagem situada" (Bronckart, 1997, p. 75).

No modelo da arquitetura textual (Bronckart, 1997), a abordagem da dimensão temática era inexistente. Porém, em 2008, Bronckart, na sua proposta de reformulação da distribuição de certos componentes na organização global dos textos, convoca a necessidade de integrar o conteúdo temático no nível mais profundo da arquitetura textual, apelando estudos que evidenciem os efeitos do tema na organização textual (2008, p.77).

De acordo com o exposto, este estudo procura evidenciar a ação do conteúdo temático ao nível da organização textual e genérica no género textual reportagem de divulgação científica, com o objetivo de responder às seguintes questões de pesquisa: i) Que papel desempenha o conteúdo temático na organização textual e genérica das reportagens de DC?; ii) Em que medida se pode relacionar essa variação com uma variação no grau de cientificidade e didaticidade tipicamente associadas a este género textual?; iii) Qual é o contributo deste estudo para a compreensão da heterogeneidade do género nas propriedades genéricas que o conformam? A estas questões estão subjacentes as seguintes hipóteses: i) o conteúdo temático tem um papel crucial na organização das reportagens de DC que circulam em jornais; ii) a cientificidade e didaticidade atribuíveis a este género deve ser entendida como uma propriedade escalar; iii) as condições de produção do género influenciam de modo decisivo a diversidade na sua configuração, visível na organização textual e na seleção das estruturas linguísticas.

Para responder às perguntas formuladas e verificar as hipóteses de partida, constituímos um corpus de 50 reportagens de divulgação científica do jornal Público, em formato digital,



publicadas entre 2016 e 2024. A análise funda-se numa metodologia mista, quantitativa e qualitativa, e consiste na comparação de uma série de parâmetros relacionados, sobretudo, com o plano de texto e com o recurso às estratégias explicativas, correlacionando os resultados obtidos com a variável conteúdo temático.

Os resultados preliminares da análise do corpus apontam para a confirmação das hipóteses formuladas, permitindo validar que a variação dentro do género reportagem de DC é, em grande medida, motivada pelo seu conteúdo temático global, com repercussões na organização, na seleção das estratégias linguísticas, mais especificamente na frequência de termos científicos e de estratégias explicativas, o que é possível correlacionar com o maior ou menor grau de cientificidade dentro da cientificidade que caracteriza este tipo de reportagens de DC. Nesse sentido, os dados corroboram a necessidade de uma caracterização mais polifacetada deste género de reportagem para atender à sua complexidade.

Referências

Barros, E. M. D. & Maia, V. F. R. (2017). O Género “Reportagem de Divulgação Científica” e seus Subgéneros. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*, 21(3), 116-136. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.27997>.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours – Pour un interactionisme socio discursif*. Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2008). Genre de textes, types de discours, et “degrés” de langue. *Texto!*, XIII(1). Disponível em: <http://www.revuetexto.net/index.php?id=86>.

Fonseca, A. F. S. (2021). A reportagem de divulgação científica na revista *Superinteressante*: contributo para a caracterização do género. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138201>.

Leibruder, A. P. (2000). O discurso de divulgação científica. In H.N. Brandão (Coord.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica* (pp. 229-269). Cortez.



Das atividades sociais às estruturas linguísticas: análise comparativa do processo de reformulação no género artigo científico em diferentes áreas disciplinares

Fátima Silva (FLUP/CLUP - UPorto) e Ana Sofia Pinto (FLUP/CLUP - UPorto)

O género artigo científico tem sido objeto de análise em diferentes quadros teóricos e com foco em variados tópicos de investigação, com relevantes contributos para uma melhor compreensão do género e das suas dimensões e na sua integração nas práticas sociais em que se insere (Swales, 2004; Silva & Rosa, 2019; e.o.). Nesse contexto, uma questão recorrentemente formulada é a de saber em que medida essas práticas sociais interagem com as atividades de linguagem em geral, e, de modo mais específico, com os textos e as unidades linguísticas que os compõem, contribuindo para a caracterização do domínio discursivo académico-científico. Para esta discussão, é de salientar a proposta do modelo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1997), ao postular que a linguagem é um fenómeno social, onde os significados são construídos durante interações influenciadas por contextos específicos, e que medeia ações humanas, refletindo e moldando os discursos em diferentes contextos de interação, cuja análise deve considerar a organização e estrutura dos textos para alcançar os objetivos comunicativos.

Este estudo, que se inscreve no quadro teórico do ISD, recupera essa questão com o objetivo de analisar em que medida o domínio discursivo e as áreas científicas de circulação do artigo científico influenciam a sua textualização, com incidência da análise na estratégia linguística-discursiva da reformulação, entendida como uma reinterpretação que permite ao locutor voltar a um segmento anterior para redizê-lo com diferentes valores semântico-discursivos (Autor, 2023, e.o.), recorrendo a diferentes estruturas linguísticas (Bach, 2017, e.o.). Neste âmbito, procuramos responder às seguintes questões: i) Quais são as diferenças nos valores semântico-discursivos associados aos mecanismos de reformulação em artigos de diferentes áreas científicas?; ii) Como é que as práticas específicas de cada área científica influenciam a escolha e o uso dos mecanismos de reformulação nos artigos científicos?; iii) Como interpretam especialistas de diferentes áreas científicas os valores semântico-discursivos atribuídos aos segmentos de reformulação nas respetivas disciplinas?

Para a consecução deste objetivo, compilámos um corpus constituído por 200 artigos científicos de 4 áreas científicas - Engenharia Civil, Matemática, Linguística e Sociologia – que foi objeto de uma análise combinando dados quantitativos com uma abordagem qualitativa de índole descritiva, realizada por duas anotadoras da área da Linguística, com as seguintes etapas: i) delimitação dos mecanismos de reformulação ocorrentes; ii) identificação dos esquemas sintáticos e dos valores semântico-discursivos associados a estes mecanismos; e iii) comparação dos resultados obtidos por área científica.

Os resultados preliminares da análise do corpus apontam para a utilização de mecanismos variados na expressão da estratégia de reformulação: marcadores discursivos de reformulação (e.g. 'isto é', 'ou seja'), marcadores discursivos cujo valor básico não é o de reformulação (e.g. 'pelo menos'), construções verbais (e.g. 'o que equivale a dizer que') e mecanismos gráficos (e.g. parêntesis, em 'O uso do método de florescências de raios (FRX)'), e revelam que a reformulação é sensível às áreas científicas em que ocorre, pois há diferenças no uso desses mecanismos e valores semântico-discursivos em função das áreas (e.g. o valor de 'operação matemática' é sobretudo usado na área da Matemática).



Para compreender as diferenças na manifestação dos valores semântico-discursivos entre as diferentes áreas científicas e o seu impacto no domínio discursivo em que circulam os textos, foi realizado um questionário a dois especialistas de cada uma das áreas selecionadas, para: i) compreender os resultados das variações no uso dos mecanismos de reformulação e avaliar a perceção e relevância dos valores semântico-discursivos descritos em função das 4 áreas científicas selecionadas e ii) explicitar a compreensão dos diferentes valores semântico-discursivos no contexto específico de cada área científica.

Na sequência das duas fases do estudo proposto, complementares e dialogantes, procedemos à discussão dos resultados obtidos, procurando fornecer pistas para a resposta às questões formuladas e contribuir para a caracterização da reformulação no domínio discursivo académico-científico.



Le raisonnement des élèves dans l'apprentissage grammatical : au carrefour des fonctionnements discursif, cognitif et praxéologique

Sandy Stoudmann (Université de Genève)

Si une activité discursive qui est orientée vers un but met en œuvre les différentes dimensions des activités humaines (Bronckart et al., 1985), est-ce à dire que la pensée est dans le discours entièrement ? Comment peut-on identifier un raisonnement dans un discours ? En analysant les schématisations discursives (Grize, 1974) produites par les élèves, nous cherchons à décrire leurs cheminements de pensée. Le langage n'étant pas le reflet du monde ou de la pensée, c'est à partir des traces de raisonnement présentes dans les discours et les actions des élèves que nous décrivons certaines réflexions d'élèves sur la langue. Nous étudions les interactions entre les niveaux discursif, cognitif et praxéologique dans l'apprentissage de la grammaire de la langue française.

Notre proposition de communication porte sur l'objet syntaxique complément de nom (CN) et sur la relation de dépendance syntaxique entre un complément et le noyau du groupe dans lequel il s'insère. Notre recherche comporte une ingénierie didactique (Bulea Bronckart et al., 2023) qui privilégie cinq caractéristiques définitoires de cet objet qui sont transposables à l'enseignement primaire et secondaire en Suisse romande:

- l'insertion du CN dans un groupe nominal ;
- la dépendance syntaxique du CN au nom noyau ;
- la pluralité des structures remplissant la fonction de CN (groupe prépositionnel, groupe adjectival, phrase relative...);
- l'emboîtement possible des CN (l'oiseau [de ma [gentille] voisine]);
- la position variable de certains CN par rapport au nom (antéposition, détachement).

Par un jeu de relations entre les fonctionnements paradigmatique et syntagmatique de la langue, les relations de dépendance syntaxique entre les différentes unités linguistiques s'organisent en un réseau de dépendances. La complémentation, qu'elle soit nominale ou verbale, est un mécanisme syntaxique particulièrement adapté pour favoriser la réflexion sur ce type de relations. Nous cherchons à savoir quelles sont les traces d'apprentissage des caractéristiques syntaxiques du CN qui sont observables dans les discours des élèves après l'enseignement d'une séquence d'enseignement portant sur ces caractéristiques définitoires. En prenant appui sur des analogies de structure (Hofstadter & Sander, 2013) dans des tâches grammaticales isomorphes pour favoriser le transfert de connaissance d'un objet grammatical, le complément de nom, à un autre objet structurellement similaire, le complément de verbe, nous avons mené des entretiens de recherche avec des élèves de 7-8e (11-12 ans) et de 10-11e (14-15 ans) afin de comprendre et décrire leurs raisonnements sur le fonctionnement de la langue.

Pour décrire les raisonnements et les apprentissages des élèves, nous croisons différents types de données : des fichiers élèves, des prétests et des posttests, et finalement des entretiens métasyntactiques (Fortier & Simard, 2008). L'utilisation de données issues de deux degrés de la scolarité nous permet de décrire et d'analyser la progression de l'apprentissage de la notion de CN dans des conditions didactiques similaires (séquences d'enseignement basées sur les mêmes principes d'articulation, caractéristiques définitoires de l'objet identiques avec un approfondissement pour les classes de 10-11e). Les interactions verbales issues de 18 entretiens métasyntactiques sont traitées par une analyse du contenu thématique et par une



analyse du discours, en nous inscrivant dans le cadre théorico-méthodologique de l'interactionnisme sociodiscursif. Les traces écrites des fichiers d'élèves utilisés dans ces classes sont analysées qualitativement également. D'autre part, les résultats des élèves au prétest et au posttest sont comparés par des analyses de variance (ANOVA) avec mesures répétées.

Ces résultats nous amènent à proposer des pistes didactiques pour permettre aux enseignants d'identifier et de guider les raisonnements de leurs élèves lors de leurs réflexions sur le fonctionnement de la complémentation.

Références

Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Delachaux & Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34296>

Bulea Bronckart, E., Gagnon, R., & Marmy, V. (2023). Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux. (FNS n° 100019-179226) (Université de Genève). <https://data.snf.ch/grants/grant/179226>

Fortier, V., & Simard, D. (2008). Réflexions métasyntaxiques formulées par des élèves de 6^e année apprenant l'anglais langue seconde. *Language Awareness*, 17(2), 156-. <https://doi.org/10.2167/la448.0>

Grize, J.-B. (1974). Argumentation, schématisation et logique naturelle. *Revue européenne des sciences sociales*, 12(32), 183-200.

Hofstadter, D. R., & Sander, E. (2013). *L'analogie : Coeur de la pensée*. Odile Jacob.



Distanciamiento enunciativo entre el texto escrito y su oralización en la intervención parlamentaria

Claudia M. Torralba-Rubinos (Universidad del País Vasco (UPV/EHU)) e
Ines Garcia-Azkoaga (Universidad del País Vasco (UPV/EHU))

Las prácticas discursivas orales formales se sustentan habitualmente en un texto de partida escrito. Aunque está ampliamente aceptada la idea de un continuum gradual entre escritura y oralidad (Koch & Oesterreicher, 1985; Bustos Tovar, 1997), dependiendo del contexto de la interacción y de las circunstancias comunicativas específicas, la escritura de ese texto inicial puede mantenerse más o menos fiel a la hora de su oralización, pues el orador tiene la posibilidad de adaptar el mensaje según las reacciones del auditorio. Así pues, en línea con la corriente del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2017), entendiendo que el lenguaje debe analizarse a través de su producción empírica, y que el texto es la realización empírica de una acción de lenguaje, este trabajo pone el foco en la actividad verbal que se desarrolla en las sesiones del parlamento vasco. Ambas producciones (escrita y oral) se inscriben dentro el mismo género textual, pero la realización concreta de cada uno puede variar. Por eso, el objetivo es identificar algunas de las diferencias que se manifiestan en la producción oral de una intervención respecto al texto escrito en el que se sustenta: ¿cómo y en qué cambia la producción oral? ¿Qué elementos lingüísticos y discursivos utiliza el locutor cuando se aleja del texto original? Para responder a esas preguntas, nos fijamos en 9 intervenciones de una misma oradora en el Parlamento Vasco. En las intervenciones parlamentarias orales hay elementos dialogales que son habituales: enunciados interrogativos, repeticiones, conectores conversacionales, polifonía. En este caso, llevamos a cabo un análisis comparativo entre el texto escrito de partida y su versión oralizada para analizar cómo se articulan los enunciados parentéticos con los mecanismos de textualización. Los resultados muestran que, efectivamente, en la producción oral se constatan múltiples elementos que no están presentes en el texto escrito de partida, y que los enunciados parentéticos también dejan su rastro en los mecanismos de cohesión y conexión textual. Por un lado, eso nos da pie a pensar que estamos ante un locutor que posee amplias habilidades discursivas y lingüísticas que le permiten distanciarse del texto escrito para recrear el discurso espontáneamente según lo demanden las condiciones de la interacción, lo que a su vez nos proporciona algunos indicadores que podrían utilizarse en estudios relacionados con el desarrollo de las habilidades orales. Por otro lado, los resultados nos remiten a la cuestión de la relación entre texto y género planteada por Coutinho y Miranda (2009), pues a pesar de que podemos hablar de dos textos o acciones lingüísticas (individuales) diferentes, ambos se insertan y forman parte de un mismo modelo de género textual, según argumentaban (García-Azkoaga y Torralba, en prensa).

Palabras clave: lengua escrita; lengua oral; discurso; texto; euskera.

Referencias

Bronckart, J.P. (2017). Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? *Conferencia de cierre V Encuentro del ISD*, Rosario, 1 de septiembre de 2017 (<https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Conferencia-cierre.Texto-ES.pdf>)



Bustos Tovar, J.J. (1997). Organización textual y oralidad, *Quaderns de filologia. Estudis lingüistics*, nº 2. 7-24.

Coutinho, A. & Miranda, F. (2009). To describe textual genres: problems and strategies. In Ch. Bazerman, A. Bonini & D. Figueredo (eds.), *Genre in Changing World* (pp.33-55). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

Garcia-Azkoaga, I.M. & Torralba-Rubinos, C.M. (en prensa). Debate e intervención parlamentarios: una conceptualización desde el interaccionismo socio-discursivo (ISD) para la interpretación simultánea con texto. *Tirant lo Blanch*.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache de Nähe – Sprache der Distanz, Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43.



Intervenciones didácticas trilingües desde el enfoque discursivo

Itxaso Vázquez (Escuela Universitaria de Profesorado Begoñako Andra Mari)

El sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco es un sistema plurilingüe en el que están presentes las dos lenguas cooficiales (euskera y castellano) y una lengua extranjera (mayoritariamente, inglés). El interés por este último, además, ha aumentado con los años y cada vez es más frecuente su uso en el aprendizaje de áreas no lingüísticas. Todavía no conocemos muy bien las consecuencias de esta práctica, pero según algunas investigaciones (Ortega y Anakabe, 2015), podría suponer un obstáculo para la consecución de objetivos propios del euskera en contextos sociolingüísticos castellano-hablantes. Por ello, nos resulta imprescindible diseñar currículos e intervenciones didácticas más eficaces, en las cuales se optimice la enseñanza de las lenguas. Eso es, precisamente, lo que pretende el Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL): diseñar currículos coordinados entre las lenguas para fomentar las transferencias lingüísticas, y así, conseguir que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa plurilingüe más eficazmente. En definitiva, encontrar vías para aplicar y optimizar la teoría de la interdependencia de Cummins (1971/1981) en los centros educativos. El profesorado juega un papel muy importante en ese planteamiento TIL, pues debe ser un agente activo, por un lado, para ayudar al alumnado a crear una red de conocimientos y habilidades en las diferentes lenguas; por otro lado, para colaborar y coordinarse con el resto del profesorado en la elaboración de un currículo compartido y en la articulación de todos los aspectos relacionados con las lenguas. Por lo tanto, la formación del profesorado es esencial. Así pues, en este trabajo queremos poner el foco en las intervenciones didácticas que diseñan los estudiantes universitarios de formación de profesorado. Analizaremos las propuestas que realizan para abordar el planteamiento TIL desde un enfoque discursivo-textual (Bronckart, 1996; Dolz-Mestre y Gagnon, 2010). El análisis nos permitirá conocer mejor las representaciones que tienen los futuros docentes tanto sobre el TIL como sobre los géneros textuales.

También nos ayudará a evaluar esa práctica formativa y a diseñar contenidos y prácticas más innovadoras para la formación del profesorado que debe desarrollar su trabajo en escuelas que han adoptado un modelo trilingüe. Con ese objetivo, analizamos los trabajos de 112 estudiantes del Grado de Profesorado de Primaria matriculados en la asignatura de Tratamiento Integrado de las Lenguas, materia que se imparte en el penúltimo curso, y en la que se les enseña a planificar proyectos globales trilingües. La materia se trabaja desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo, por considerar que ofrece un marco adecuado para la organización y sistematización de los contenidos curriculares (Mielgo y Ocio, 2021). El trabajo a realizar por los estudiantes consiste en un proyecto global en el cual el estudiante debe tomar decisiones a la hora de planificar la enseñanza de las tres lenguas (euskera, castellano e inglés): concretar qué género de texto proponen trabajar, qué situaciones comunicativas plantean y cuáles serán las habilidades discursivas que se van a trabajar en cada una de las lenguas. Los resultados muestran que estos estudiantes tienden a buscar la diversidad de géneros textuales a la hora de diseñar sus propuestas trilingües, y que evitan el uso de los mismos géneros en las distintas áreas de lenguas, aunque se ha visto que hay algunas prácticas discursivas que han dejado más de lado (por ejemplo, la conversacional).



Además, se observa que en general los estudiantes tienen algunas dificultades para concretar qué habilidades trabajar en el nivel de la textualización con respecto a cada género. Por tanto, aunque consideramos que en general los proyectos que proponen son adecuados para implementar el planteamiento TIL, los resultados evidencian la necesidad de profundizar en el enfoque discursivo-textual.

Referencias

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé,

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Language and literacy series. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Dolz-Mestre, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, vol. 38, nº 2, p. 497–527.

Mielgo, R. y Ocio, B. (2021). Hizkuntzen didaktika eta irakasleen formakuntza: ibiliak eta ibiltzekoak. In Diaz-de-Gereñu, L., Manterola, I. y Garcia-Azkoaga, I.M. (eds.)

Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu: hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai (201-222). Euskal Herriko Unibertsitatea.

Ortega, A. y Anakabe, M. J. (2015). Integración de lenguas y áreas desde los proyectos globales: una propuesta de integración de las materias Conocimiento del Medio, Euskera, Lengua Castellana e Inglés. In I.M. García-Azkoaga y I. Idiazabal (eds.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (291-320). Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco.

