

**REPERTÓRIO DIDÁTICO, AGIR PROFESSORAL E  
AGENTIVIDADE: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS NA  
PLANIFICAÇÃO DE UM DISPOSITIVO DIDÁTICO PARA O  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**DIDACTIC REPERTOIRE, TEACHER ACTION AND AGENTIVITY:  
REPRESENTATIONS OF TEACHERS IN THE PLANNING OF A  
DIDACTIC DEVICE FOR TEACHING THE PORTUGUESE  
LANGUAGE**

Rosivaldo Gomes<sup>1</sup>

 0000-0001-8770-6177

Enviado em: 15/09/2024

Aceito em: 18/12/2024

---

**RESUMO:** Este artigo analisa representações de professoras em formação inicial sobre a planificação que realizam de um dispositivo didático voltado para o ensino de Língua Portuguesa. De forma mais específica, a análise centra-se no discurso de duas professoras participantes do Programa Residência Pedagógica, Núcleo/Subprojeto de Letras-Português/Edição 2018-2020, desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá. Os dados analisados são excertos de diários autorreflexivos críticos de práticas de ensino produzidos pelas duas professoras-residentes, nos quais representam, discursivamente, o agir professoral por elas desenvolvido na planificação de atividades de ensino. A partir desses dados, problematiza-se a mobilização de saberes dessas docentes em formação e possíveis implicações agentivas delas em seus discursos. A pesquisa é de caráter qualitativo, interpretativista e situa-se no campo da Linguística Aplicada. A análise dos dados demonstra que a tomada de consciência, no caso pelas professoras-residentes, evidencia que o agir professoral dessas docentes configura-se como um elemento de destaque em seus diários autorreflexivos ao representarem a mobilização dos saberes em seus repertórios didáticos e ao refletem criticamente sobre eles.

**PALAVRAS-CHAVE:** repertório didático; agir professoral; ensino de língua portuguesa.

**ABSTRACT:** This article analyzes the representations of teachers in initial training regarding the planning of a didactic device for teaching Portuguese. More specifically, the analysis focuses on the speech of two teachers participating in the Pedagogical Residency Program, Nucleus/Subproject/Edição Letras-Português 2018-2020, developed by the Federal University of Amapá. The data analyzed are exceptions from critical self-reflective diaries of teaching practices produced by the two resident teachers, in which they discursively represent the teaching action they

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP). Docente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá (Unifap) e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGLEtras/UFPR). E-mail: [rosivaldo@unifap.br](mailto:rosivaldo@unifap.br).

develop in planning teaching activities. Based on these data, the mobilization of knowledge of these teachers in training and its possible agentive implications in their speeches are problematized. The research is qualitative, interpretive and is located in the field of Applied Linguistics. Data analysis shows that awareness, in this case on the part of resident teachers, demonstrates that their teaching action is an important element in their self-reflective diaries, as they represent the mobilization of knowledge in their teaching repertoires and critically reflect on it.

**KEY WORDS:** didactic repertoire; act professorial; portuguese language teaching.

## **Introdução**

O trabalho do/a professor/a é um tipo de agir que se configura de forma multifacetada, complexa, dinâmica, tendo em vista as diversas atividades e tarefas desenvolvidas/realizadas por ele/a. Para realização de seu métier, portanto, o/a professor/a mobiliza um conjunto de saberes de diversas ordens, saberes esses a ensinar, saberes para ensinar, saberes institucionais (Hofstetter; Schneuwly, 2017; Leurquin, 2014) e saberes informais (Vanhulle, 2009), os quais configuram-se como ingredientes do agir professoral desenvolvido por esse profissional/trabalhador. Esses saberes constituem, também, o que Leurquin (2013, 2015), Gomes e Leurquin (2021a/2021b) e Cicurel (2020[2011]) denominam de repertório didático do/a professor/a, o qual compõe o seu agir.

No tocante à figura do/a professor/a em formação inicial, dada a especificidade em que este/a se encontra, em seu repertório didático também entram em jogo saberes curriculares, disciplinares, teóricos (Saviani, 1996; Tardif, 2002), os quais são mobilizados de forma mais evidente em função da atividade didática a ser realizada (em sala de aula ou não). Tendo em vista essa perspectiva, neste artigo, que objetiva contribuir com reflexões sobre o agir docente/professoral de professores/as em formação inicial, discuto a configuração do repertório didático e saberes mobilizados, no agir professoral, de professoras de Língua Portuguesa em formação inicial e participantes do Programa Residência Pedagógica, Núcleo/Subprojeto de Letras Português, desenvolvido no Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá, no período de 2018 a 2020.

A composição de repertórios didáticos e do agir de professores/as (em formação ou já formados/as) configura-se como um objeto de estudo sobre o qual, no campo da Linguística Aplicada, muitos autores/as têm levantado discussões. Observa-se, nesse sentido, que entender como o/a professor/a organiza e desenvolve seu agir torna-se uma ferramenta importante para se (re)pensar a própria (tans)formação docente (Leurquin, 2015), no sentido de que esta, para além de uma formação linguística, possa favorecer também um caminho que permita ao/à professor/a, ainda em formação inicial, refletir criticamente sobre seu trabalho, tomando assim consciência de suas

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

ações, o que pode ajudá-lo (a) a constituir o que Bronckart (2006, p. 226-227) denomina de profissionalidade, isto é,

[...] o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator.

Neste texto, portanto, partindo dessa visão de Bronckart, a análise centra-se no discurso de professores (as) de Português como língua materna – em pré-serviço, aqui denominados de professores-residentes<sup>2\*</sup> –, participantes do Programa Residência Pedagógica, Núcleo/Subprojeto de Letras-Português/Edição 2018-2020, desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá. A partir de diários autorreflexivos críticos de práticas de ensino – produzidos pelos/as participantes do Programa e colaboradores/as desta pesquisa – discuto como duas professoras-residentes representam, discursivamente, o agir por elas desenvolvido na planificação de atividades de ensino em um dispositivo didático elaborado para uso em contexto de sala de aula na escola-campo do programa. A partir dessa observação, problematizo a mobilização de saberes por essas docentes em formação e possíveis implicações agentivas delas em seus discursos.

Para dar conta desses objetivos, este artigo foi organizado em três momentos, além desta introdução e das considerações finais. Primeiramente, apresento alguns aportes teóricos que fundamentaram o estudo. Na sequência, descrevo, de forma breve, o desenho metodológico do estudo. Em seguida, trato da análise dos dados a respeito do repertório didático mobilizado no agir professoral desenvolvido pelas participantes da pesquisa no contexto de elaboração de um material didático voltado à produção textual, para ser usado com alunos da educação básica no Programa Residência Pedagógica.

## **1 Notas sobre trabalho docente, repertório didático e agir professoral**

Falar sobre o agir professoral permite falar sobre ensinar (em situação de formação ou não) e sobre o repertório do professor mobilizado no contexto de ensino [e em outros espaços de sua profissionalidade (Leurquin, 2013)].

---

<sup>2\*</sup> Neste texto, seguindo o Edital publicado pela CAPES/2018, voltado à seleção de instituições de ensino superior para o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica, utilizo as nomenclaturas apresentadas nesse edital para alguns dos participantes do programa.

Neste artigo, alinho-me à perspectiva de Bronckart (2006), segundo a qual a atividade de ensino é um verdadeiro trabalho. Dessa maneira, minha intenção, nesta seção, é estabelecer uma relação teórica entre dimensões do trabalho docente, repertório didático e agir professoral. Para isso, tomo como ponto de partida a noção de trabalho no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Nesse campo teórico-metodológico, o trabalho é caracterizado como uma forma de agir (Bronckart, 2006, 2008), o qual se configura a partir de quatro dimensões. A primeira refere-se ao trabalho prescrito que se configura como a forma, a maneira, isto é, as orientações/prescrições que direcionam as tarefas do/a trabalhador/a (Machado, 2009; Bronckart, 2006, 2008) e que são instituídas por instâncias empresariais e/ou governamentais.

A segunda dimensão diz respeito ao trabalho real, o qual está relacionado com o que foi desenvolvido pelo/a trabalhador/a a partir das prescrições oferecidas a ele/a ou por ele/a reconfiguradas. No caso do trabalho educacional, o trabalho real configura-se como aquele que foi desenvolvido em sala de aula pelo/a docente e que envolve seu agir professoral e um repertório didático mobilizado por esse ator, sendo esse trabalho e agir passíveis de serem observados e analisados nos e pelos textos produzidos em ou sobre a situação de trabalho do/a professor/a (Machado, 2009; Bronckart, 2008). A terceira dimensão, o trabalho representado (ou interpretado pelos actantes), permite estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do/a trabalhador/a - neste caso, o/a docente. É nessa dimensão que aflora a consciência discursiva dos/as actantes durante a situação específica de reflexão. Por fim, a quarta dimensão de análise do agir docente diz respeito ao trabalho interpretativo pelos/as observadores/as externos/as, que compreende a análise da constituição da profissão docente por um/a pesquisador/a ou outro/a professor/a.

Em complementação aos estudos do ISD sobre trabalho docente e como desdobramento do trabalho prescrito, Machado (2009, p. 81) propõe o trabalho planejado que, segundo a autora, corresponde ao “conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador”. O trabalho planejado configura-se, portanto, como aquilo que é projetado, planejado pelo professor, isto é, seus planos de aula, atividades, sequências didáticas, apostilas, adaptações de atividades de livros didáticos e atividades autorais, elaboradas a partir de ressignificações realizadas por ele/a daquilo que é prescrito pelos documentos oficiais.

Ainda ampliando as discussões sobre a caracterização do trabalho docente no campo do ISD e baseada nas teorizações da Ergonomia e da Clínica da Atividade, Machado (2007, 2009) defende que a atividade de trabalho docente se configura de forma situada, prefigurada, mediada, pessoal, interacional, interpessoal, transpessoal

e conflituosa. Para a autora, podemos pensar, portanto, o trabalho do/a professor/a a partir da mobilização que esse sujeito faz de seu ser integral, tendo em vista as diferentes situações com as quais ele/a se envolve para a realização de seu *métier* (planejamento, aulas, avaliações, elaboração de projetos, de materiais didáticos, reuniões com os pais, corpo pedagógico da escola etc.). Além disso, o/a professor/a deve dar conta de seu objetivo maior que é o de criar um meio que possibilite aos/às discentes a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos.

A partir da visão apresentada por Machado, compreendo que o/a professor/a deve, para realizar seu trabalho, orienta-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação de trabalho do/a professor/a (Machado, 2007). Desse modo, é necessário entender que o trabalho desse/a profissional se configura a partir de uma complexa rede de relações sociais, liga-se com um determinado contexto sociohistórico maior, está envolvido com um sistema de ensino e com um sistema educacional específico.

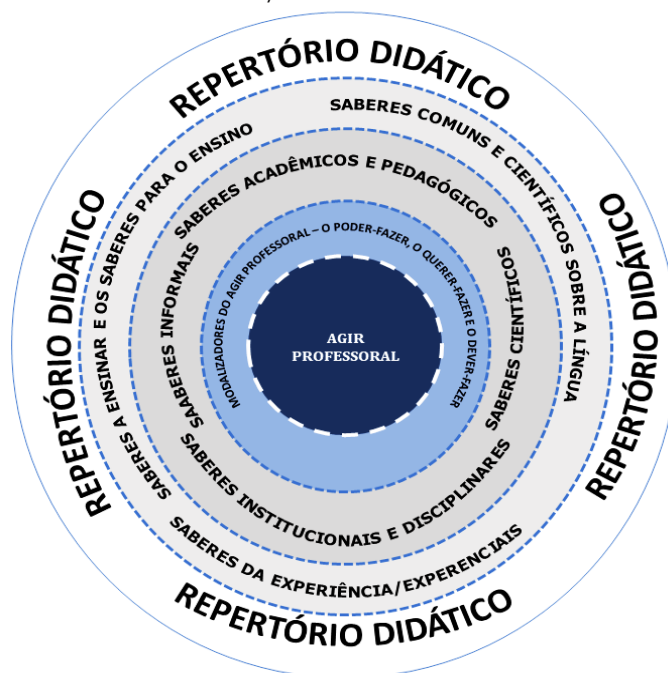
À perspectiva apresentada por Machado (2007) acrescento a visão de Leurquin (2013), que, baseada em Cicurel (2011), compreende o trabalho do/a professor/a relacionado com um agir professoral a partir do qual esse ator realiza a mobilização de um conjunto de saberes, instrumentos, ferramentas, sendo que esse agir envolve, também, um repertório didático de que esse/a profissional lança mão na realização de seu *métier*. Todavia, Leurquin (2013) salienta também que, no agir professoral de um/a docente, podem estar implicados o que a autora denomina de modalizadores do agir professoral, isto é, um poder-fazer, um querer-fazer e um dever-saber. Sendo assim, para ela:

no seu agir professoral, o professor mobiliza um conjunto de saberes e um *saber-fazer* (já esperado, devido ao papel que ele assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar). Todavia, ele também mobiliza um *dever-saber*, um *querer-fazer* e um *poder-fazer* (pelo compromisso que assume na sociedade e pelas condições, pelos objetivos, pela vontade/interesses, etc., em jogo), reconhecendo a carga semântica que cada ação dessas possa ter. Para compreender o agir professoral nesta perspectiva, também é necessário entender os mundos representados (mundo físico, mundo subjetivo e mundo social), como propõe Bronckart (1999). A necessidade de se fazer essas ponderações decorre do fato de que o agir professoral tem base na interação; é mediado pela linguagem; e é diferente de qualquer outro agir, pois se realiza em uma situação de ensino e em situação ou não de formação (Leurquin, 2013, p. 309-310). Destaque adicional.

A partir da visão proposta por Leurquin (2013), compreendo que, para realização de seu trabalho, o/a professor/a mobiliza seu ser integral, considerando para isso, conforme destacam Machado e Bronckart (2009, p. 39), “suas dimensões físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas, etc.)”, mas também um agir professoral que se desenvolve na interação com outros sujeitos. Portanto, o trabalho docente e seu agir professoral não se limitam à sala de aula e, nesse sentido, é possível tanto o agir professoral quanto o trabalho desenvolvido por esse/a profissional serem interpelados por determinantes externos ao contexto das práticas do letramento escolar.

Ampliando as discussões entre repertório didático e agir professoral, no tocante aos saberes que compõem essas duas configurações do trabalho docente, Gomes e Leurquin (2021a, 2021b) apresentam, na figura 1, uma possível representação da composição dos saberes envolvidos no ensino e na formação com professores. O autor e a autora ressaltam que essa composição/relação é apenas ilustrativa uma vez que os/as professores/as mobilizam muitos outros saberes, recursos, experiências de ensino e formação em seu agir professoral.

Figura 1 – Composição de saberes mobilizados e considerados pelos/as professores/as na formação e/ou no ensino



Fonte: Gomes e Leurquin (2021a, 2021b), elaborado com base em Leurquin (2013) e em conversas de reflexões sobre a pesquisa de estágio pós-doutoral com Leurquin em 2020.



Na figura 1, é possível compreender que o agir professoral, isto é, as intervenções ou ações verbais e/ou não verbais dos/as professores/as, realizadas com objetivos direcionados ao objeto de ensino e à aprendizagem dos alunos (Cicurel, 2011), está intrinsecamente ligado com um repertório didático mobilizado por esse sujeito e apresenta, de forma transversal, um conjunto de recursos, saberes, experiências que o/a professor/a considera para a realização de seu *métier*. Esses saberes mobilizados (de diversas ordens e origens) na e para a realização de ações didáticas podem ser compreendidos como componentes constitutivos do repertório didático do/a professor/a.<sup>3</sup> Além disso, esses saberes não se esgotam na figura desse/a profissional, mas abrangem todo o contexto de ensino, de formação e de profissionalização no qual se insere esse sujeito, ou seja, em contextos maiores de produção de saberes, contextos esses organizados, conforme Bronckart (2006, 2008), a partir de representações dos mundos físico, social e subjetivo.

## **2 Contextualização da pesquisa-formação no Programa Residência Pedagógica/Unifap**

A pesquisa que deu origem a este trabalho – O agir professoral de estudantes de Letras no ensino de Português língua materna<sup>4</sup> – foi desenvolvida sob a supervisão da Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, no ano de 2020, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC) e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA/CNPQ). O estudo centrou-se em analisar a construção/constituição do agir professoral de professores/as em formação inicial, sendo estes/as participantes do Programa Residência Pedagógica, desenvolvido na Universidade Federal do Amapá, no período de 2018-2020.

---

<sup>3</sup> Considero que ainda são necessárias, no campo da Linguística Aplicada e nos estudos sobre interação didática, mais investigações que possam discutir e problematizar essa categoria – repertório didático – frente à realidade da educação brasileira e da sala de aula de línguas. Questões como: o que de fato compõe o repertório didático do/a professor/a em uma aula de línguas? Como esse repertório se relaciona com o currículo prescrito? Em que medida se distancia? ainda precisam ser investigadas e refletidas.

<sup>4</sup> Com relação às questões éticas, destacamos que a pesquisa foi cadastrada no Departamento de Pesquisa da Unifap, com o n.º PVL990-2019 e, nesse sentido, os dados analisados fazem parte de um banco de textos-fontes do trabalho docente desenvolvido pelos participantes do Programa Residência Pedagógica, neste caso, os/as professores/as-residentes. Assim, durante a participação desses atores no programa, foi solicitada a autorização para uso dos textos produzidos por eles/elas, sendo que esse uso seria para efeitos de pesquisa. Além disso, seguindo as recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016/Conep, todos receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLÉ), assegurando o anonimato de informações pessoais presentes nos textos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifap, Parecer CAAE n.º. 31826220.1.0000.0003.

Como desdobramento desse objetivo, minha intenção foi descrever e discutir o agir professoral desses/as professores/as em relação ao repertório didático mobilizado por eles/as no que diz respeito à elaboração e à utilização de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Materna em práticas de ensino em sala de aula.

Assim, com os dados em mão, parti do contexto global, configurado como uma pesquisa-formação<sup>5</sup>, para o específico, que visou compreender como os/as professores/as-residentes, em formação inicial, configuravam seus repertórios didáticos na realização do agir professoral por eles/as desenvolvido no trabalho planejado e no trabalho real de sala de aula. Os dados aqui analisados são originários, portanto, de um contexto investigativo configurado no próprio Programa Residência Pedagógica/UNIFAP, no qual foi desenvolvido um processo de formação e de desenvolvimento profissional com os professores/as-residentes participantes, neste caso, acadêmicos de Letras.

A geração dos dados, de caráter qualitativo-interpretativista, foi realizada no período letivo de 2018.2 a 2019.2, a partir de gravações de elaboração e de apresentação de materiais didáticos, os quais foram construídos durante o curso de formação oferecido aos/às professores/as-residentes; por meio de anotações de aulas ministradas por esses sujeitos, as quais foram registradas pelo formador/pesquisador<sup>6</sup>; pela aplicação de questionários e pela produção de diários autorreflexivos sobre práticas de ensino, os quais foram produzidos pelos/as professores/as-residentes sobre suas ações nas escolas-campo vinculadas ao Residência Pedagógica<sup>7</sup>. Para este trabalho, apresento apenas dados gerados a partir de diários autorreflexivos, os quais foram produzidos por duas professoras-residentes participantes do programa e colaboradoras desta pesquisa.

---

<sup>5</sup> Conforme apresentado em Gomes (2021a), compreendemos pesquisa-formação como um contexto em que é oferecido ao/à professor/a tanto práticas de formação e desenvolvimento profissional quanto lhe é possibilitado, também, desempenhar, como propõe Bortoni-Ricardo (2005), o papel de pesquisador de sua prática, sendo possível a esse sujeito refletir criticamente sobre como suas ações são desenvolvidas. Essa configuração se fez presente no desenvolvido do Programa Residência Pedagógica, Núcleo/Subprojeto de Letras Português, no qual os/as discentes – professores/as-residentes – tiveram a oportunidade de (re)pensarem suas práticas iniciais e criarem caminhos de investigações sobre temas que lhes inquietavam durante a vivência/experiência de sala de aula.

<sup>6</sup> No contexto do Programa Residência Pedagógica, na Unifap, atuei tanto como coordenador do subprojeto/Núcleo de Língua Portuguesa quanto formador do curso oferecido aos professores/as-residentes.

<sup>7</sup> Para saber mais sobre a configuração do curso, conferir Gomes (2021a) no artigo “*Formação inicial de professores, trabalho docente e o Programa Residência Pedagógica de Letras da UNIFAP: Das dimensões epistêmicas às vivências praxiológicas de professores-residentes*”, disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5182>.



Esses dados possibilitam ter acesso ao trabalho representado por essas professoras-residentes, pois trazem representações sobre a configuração do repertório didático, por elas mobilizado, no agir professoral que desenvolveram em dois contextos de produção desse agir: o de formação (com a planificação do material didático para ser usado na escola-campo) e o de desenvolvimento do trabalho real de sala de aula (o uso do material na escola/salas de aula com os/as alunos). Neste trabalho, em função do espaço, focalizo apenas o primeiro contexto.

Os dados aqui analisados, conforme já mencionado, provêm de dois diários autorreflexivos produzidos por duas professoras-residentes de Língua Portuguesa (as quais denominaremos de Gerusa e Dolores<sup>8</sup>), participantes do Programa Residência Pedagógica/Núcleo-Subprojeto Língua Portuguesa. Gerusa e Dolores, no momento da pesquisa-formação, cursavam Letras Português/Francês na Unifap e, à época de suas participações no Residência Pedagógica, ainda não possuíam experiência de sala de aula, mas estavam realizando a disciplina de Estágio em Língua Materna/Português. Nessa ocasião, ambas optaram por realizar o estágio vinculado à Residência Pedagógica e atuar em uma escola-campo de Ensino Médio com turmas de 1º ano. Nesse ano (2019), a referida escola estava implementando o Ensino Médio em tempo integral.

Tendo em vista que o objeto de análise parte dos discursos de Gerusa e Dolores sobre a constituição de seus repertórios didáticos a partir da mobilização de saberes que fazem no agir professoral de cada uma, considero que a mobilização desses saberes pode ser observada/analisaada por meio de categorias como as denominadas por Leurquin (2013) de modalizadores do agir professoral: o dever-saber, o querer-fazer e o poder-fazer, categorias essas que podem colocar em evidência tanto o desenvolvimento do agir professoral do/a professor/a quanto os impedimentos existentes para e na realização desse agir.

Além disso, em função do fato de que os diários produzidos pelas colaboradoras deste estudo configuram-se como textos sobre o trabalho por elas realizado, também utilizo como categorias analíticas os mecanismos de responsabilização enunciativa, tal como proposto por Machado e Bronckart (2009) ou modos de expressão da agentividade, conforme Bronckart e Bulea-Bronckart (2017), mas focalizando apenas a voz de autor empírico do texto (Bronckart, 1999)<sup>9</sup>, marcada por unidades linguísticas que representam a agentividade do sujeito no discurso a partir de pronomes de

---

<sup>8</sup> Nomes fictícios atribuídos às participantes/colaboradoras da pesquisa, a fim de preservar suas identidades.

<sup>9</sup> Para Bronckart (1999), podemos identificar três grandes tipos de vozes: voz do autor empírico, vozes dos personagens e vozes sociais.

primeira pessoa singular/plural; formas verbais de primeira pessoa do singular/plural.

Durante o curso de formação e de todo o desenvolvimento das atividades do Residência Pedagógica, foi proposto aos professores-residentes a elaboração de relatórios de práticas de ensino, diários autorreflexivos, planos de atividades, planos de intervenção, projetos de letramentos e a elaboração de dispositivos didáticos diversos para as atividades de intervenção a serem desenvolvidas nas escolas-campos, conforme figura 2:

Figura 2 – Agrupamento didático das atividades/ações formativas para elaboração das intervenções nas escolas-campo



Fonte: Gomes (2021a).

Conforme pode ser observado na figura, para composição dos planos de intervenção, os/as professores/as-residentes elaboraram um Projeto de Letramento (PL)<sup>10</sup> (Kleiman, 2000) e Sequências didáticas (SD). A opção pela construção de PLs

<sup>10</sup> Conforme define Kleiman (2000), um Projeto de Letramento configura-se como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

partiu, inicialmente, do diagnóstico feito pelos/as professores/as-residentes no momento inicial de observação e ambientação nas escolas, com base nas trocas de experiências com as professoras-receptoras, durante a realização do curso e a partir da definição de PL que foi apresentada no curso de formação. Considerando o contexto das escolas participantes do Residência Pedagógica, os PL produzidos foram organizados a partir de temáticas, envolvendo práticas sociais de uso da linguagem que proporcionaram a construção de SD voltadas para práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística, contemplando assim demandas de ensino e aprendizagem de cada escola participante do programa. Tendo em vista que apenas três escolas participaram do Núcleo/Subprojeto de Residência Pedagógica de Letras-Português, bem como o quantitativo de professores/as-residentes (22 ao final), foram feitos agrupamentos de professores/as em duplas e trios e assim foram produzidos os PL para serem desenvolvidos/executados nas escolas-campo participantes do programa.

Como recorte dos dados da pesquisa, a análise centra-se nos diários reflexivos produzidos pelas professoras-residentes e colaboradoras deste estudo, os quais foram produzidos no período de outubro a dezembro de 2019. A compreensão de diário autorreflexivo crítico que assumo e que fundamentou as orientações dadas aos/às participantes do Residência Pedagógica baseia-se nas definições apresentadas por Liberali (1999, p. 03), para quem

[...] acredita-se que o diário [reflexivo] possa ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica [...] o diário pode ser um instrumento para mostrar e desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre a ação.

A partir dessa visão a respeito do gênero discursivo diário, os diários autorreflexivos deveriam ser elaborados com base nos seguintes pontos: i) aspectos crítico-reflexivos sobre os textos lidos no curso de formação, isto é, aspectos compreendidos e não compreendidos sobre as teorias que sustentavam o curso de formação e também a elaboração/planificação de materiais didáticos para serem usados nas escolas-campo; e ii) aspectos crítico-reflexivos sobre a intervenção realizada nas escolas, tendo por base as interações didáticas de cada aula ministrada. Dessa maneira, os diários eram produzidos pelos professores-residentes a cada módulo do curso de formação e continham informações relativas às visitas/intervenções feitas nas escolas-campo participantes do programa. Nesses textos, os/as professores/as-residentes textualizam/tematizam suas experiências em

cada dia específico de formação ou de aula ministrada, evidenciando suas decisões, os conflitos, os impedimentos, as emoções, ou seja, as várias dimensões de sua atividade docente.

Os diários eram enviados ao formador/coordenador e posteriormente discutidos em sessões de leitura/orientação e discussões com os/as professores/as-residentes. Esses momentos serviram para que esses/as professores em formação pudessem expor e refletir, criticamente, sobre suas práticas e sobre seus processos iniciais de profissionalidade (Bronckart, 2006), tanto em relação ao trabalho de planificação de atividades de ensino quanto ao trabalho real desenvolvido nas interações didáticas nas aulas por eles ministradas.

Em relação a Gerusa e Dolores, apresento, na tabela 1, o quantitativo de textos produzidos por elas durante suas participações no programa. Cabe ressaltar que, apesar de atuarem juntas na mesma escola-campo, cada uma produziu seus diários autorreflexivos.

Tabela 1: Textos produzidos pelas participantes do Residência Pedagógica e colaboradoras da pesquisa

Relatórios	Planos de atividades	Plano de intervenção	Projeto de letramento	Dispositivo didático	Diários autorreflexivos
3	6	1	1	1	6

Fonte: o autor (2024).

A partir das informações apresentadas na tabela 1, a análise centra-se em dados gerados a partir de dois diários autorreflexivos críticos de ensino, elaborados por Gerusa e Dolores. Nesses diários – textos-fontes do agir professoral das participantes/colaboradoras da pesquisa – foram considerados alguns segmentos de tratamento temático (STT) que são, conforme propõe Bulea (2010), segmentos de conteúdos temáticos presentes nos textos e que apresentam dimensões do agir-referente de um ator empírico que representa, no texto, suas ações desenvolvidas em uma situação de trabalho. A escolha dos trechos para a análise foi pautada na pertinência do que as professoras-residentes sinalizam em seu texto para a discussão que proponho neste artigo.

A análise foi organizada em momentos de acordo com dois contextos de produção referentes aos diários autorreflexivos: a) o contexto de produção referente à formação do curso no Residência Pedagógica e b) o contexto de produção referente à interação didática de sala de aula da escola-campo durante o momento de intervenção. Devido aos limites de extensão deste texto, ressalto que ilustrarei a discussão com alguns trechos dos diários, os quais trazem marcas de agentividade no discurso que remetem à autoria de dispositivo didático planejado e ao processo de elaboração.

### 3 “Não foi fácil elaborar, mas eu acho que ficou bom nosso material”: agir professoral e planificação didática

Nesta seção, apresento como Gerusa e Dolores representam/tematizam, discursivamente em seus diários, o agir professoral por elas desenvolvidos em relação à planificação do dispositivo didático SD, o qual iriam usar nas aulas na escola-campo. Assim, alguns aspectos relativos às marcas de agentividade, presentes nos segmentos, chamam-nos a atenção logo de início no discurso dessas professoras-residentes.

Sendo assim, ao representarem seu agir professoral, Gerusa e Dolores fazem uso de diversas unidades linguísticas como eu, a gente, nós. Nesta análise, considero que essas unidades linguísticas demarcam a ideia de um continuum de atorialidade (Almeida, 2015), em que é possível ver alternâncias entre um agir coletivo, isto é, que põe em evidência a dupla e o coletivo de residentes, e um agir mais individual, pois é possível encontrar, nos segmentos temáticos, unidades linguísticas que remetem e que colocam em evidência a atorialidade (Bronckart, 2008; Guimarães, 2016) de cada uma delas.

Dessa maneira, essas unidades linguísticas de agentividade individual mostram como as professoras em formação refletem, criticamente, sobre seus processos formativos, sobre o que já sabem e o que ainda precisam melhorar, sobre o que dominam e o que ainda não dominam. Vejamos os dados:

#### Segmento (STT) 1 - GERUSA

[...] **confesso** que no começo do curso de formação **eu tive** um pouco de dificuldade, pois as teorias trabalhadas eram novas, mas algumas coisas **já tinha lido** em Didática da DLM I, então **tive** que voltar nas minhas apostilas [...] **eu lembrei** de um texto sobre didática da língua e **lembrei** também sobre um texto que **li** e que falava como elaborar uma SD [...] no Curso de Formação 03: Análise de Atividades, foram sugeridas atividades de livros didáticos, **a gente** começou a analisar materiais e também a ver como algumas habilidades da BNCC já eram trabalhadas [...] as atividades feitas nesse curso ajudaram muito, pois **a gente queria** elaborar SD bem atual, que ajudasse os alunos a aprenderem melhor, então **fomos olhar o que a BNCC** trazia como habilidade para a produção de textos e **adaptamos para a nossa SD** [...] **eu pensei** em trabalhar com a carta do leitor, pois seria bom para alunos do primeiro ano, aí **falei** com a minha parceira e **a gente falou** com o nosso orientador e com a preceptora, só que ela disse que o material não podia ser longo pois o horário era reduzido porque a escola estava sem lanche[...] montar a SD não foi muito complicado até porque **eu já tinha** feito em uma aula um material didático parecido, só que **eu percebi que tinha** que ler um pouco mais sobre o gênero carta do leitor e **precisei ler mais também sobre transposição didática e didatização**, porque o professor disse para **nós** que não se tratava só de falar do gênero, **a gente tinha que saber didatizar ele** [...]

#### Segmento (STT) 2 - DOLORES

[...] **eu tive que ler um pouco mais sobre SD** porque **pensei** que era mais fácil fazer uma, mas **a gente** viu no curso 03, depois de ter analisado alguns materiais didáticos, que uma SD é

complexa, precisa de módulos, tem que ter um gênero em foco e tem que saber didatizar, então **percebi que eu sabia** pouco sobre SD [...] depois que **li** mais, inclusive no site da Nova Escola, **consegui** ajudar na elaboração da SD e um dos módulos que **eu fiz** e que **gostei** muito foi sobre a comparação da carta com outros gêneros jornalísticos. Para elaborar esse módulo primeiro **eu li** a base [refere-se à BNCC], mas tinha muita habilidade para leitura e produção textual, **então tive** que fazer uma adaptação para o gênero que **a gente ia trabalhar**, porque o professor orientador dizia sempre para gente não só pegar as habilidades, mas pensar, adaptar [...] **a gente podia ter feito** uma SD mais longa, mas quando **nós** fomos revisar a nossa SD, **vimos** que o professor deu boas dicas e disse para **nós que deveríamos tem cuidado com o tempo didático, aí lembramos** que a preceptora falou que também tinha os conteúdos dela para serem trabalhados [...] não foi fácil elaborar, mas **penso que ficou bom nosso material** [...] **eu aprendi muito com a elaboração da SD e falei** para Gerusa que **tinha uma percepção tão simples sobre elaborar material didático, mas a gente percebeu depois que temos que saber selecionar bem as habilidades para trabalhar, quais gêneros trabalhar, o perfil dos alunos e o que eles já sabem e não sabem** [...]

Nos segmentos temáticos acima, observamos que, no discurso de Gerusa e Dolores, a agentividade é marcada de forma bem complexa, tendo em vista como elas representam o agir professoral por elas desenvolvido. Isso evidencia-se a partir de diversas unidades linguísticas como pronomes e por meio de formas verbais que colocam em destaque, primeiramente, aspectos críticos-reflexivos que essas professoras tematizam, de forma coletiva e individual, sobre suas formações, certos conhecimentos/saberes e lacunas sobre certos saberes teóricos. Observamos, assim, que elas refletem criticamente sobre a necessidade de se aprofundarem mais em certos saberes formativos/teóricos que eram necessários para a elaboração e a planificação da SD, conforme se observa nos recortes abaixo:

“**confesso** que no começo do curso de formação **eu tive** um pouco de dificuldade, pois as teorias trabalhadas eram novas” (GERUSA).

“**eu tive que ler um pouco mais sobre SD** porque **pensei** que era mais fácil fazer uma, mas **a gente** viu no curso 03 que uma SD é complexa, precisa de módulos, tem que ter um gênero em foco e tem que saber didatizar” (DOLORES).

As marcas de agentividade mostram, também, que, apesar de estarem desenvolvendo juntas as atividades da Residência Pedagógica, a tomada de consciência de cada uma sobre seu agir leva-nos a compreender que a configuração de suas profissões (Bronckart, 2006) ocorre de forma bem diferenciada, pois, enquanto Gerusa já apresenta certo domínio sobre o dispositivo didático SD, não sentindo, portanto, dificuldades para elaborá-lo, Dolores ainda apresentava certo desconhecimento sobre a configuração desse dispositivo didático, imaginando que sua elaboração seria mais fácil. Vemos ainda, pelas marcas de agentividade nos segmentos



temáticos, que as professoras-residentes representam os saberes que mobilizaram relativos, primeiramente, ao contexto de formação para compreenderem o processo de planificação do material didático elaborado.

Dessa maneira, fica evidente que, para a realizarem a planificação da SD, Gerusa e Dolores lançam mão de um repertório didático constituído, principalmente, por saberes disciplinares/teóricos e prescritivos, os quais lhes servem como um guia para desenvolverem o agir professoral referente à elaboração da SD. Contudo, em relação aos saberes prescritivos, vemos que elas readaptam esses saberes em função do tipo de material e, implicitamente, das necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme é possível perceber nos recortes abaixo.

[...] **eu lembrei** de um texto sobre didática da língua e **lembrei** também sobre um texto que **li** e que falava como elaborar uma SD [...] **no Curso de Formação 03: Análise de Atividades sugeridas livros didáticos, a gente começou a analisar materiais e também a ver como algumas habilidades da BNCC já eram trabalhadas**[...] montar a SD não foi muito complicado até porque **eu** já tinha feito em uma aula um material didático parecido, só que **eu percebi que tinha** que ler um pouco mais sobre o gênero carta do leitor e **precisei ler mais também sobre transposição didática e didatização**, porque o professor disse para **nós** que não se tratava só de falar do gênero, **a gente tinha que saber didatizar ele** [...] (GERUSA).

[...] então **percebi que eu sabia** pouco sobre SD [...] depois que **li** mais, inclusive no site da Nova Escola, **consegui** ajudar na elaboração da SD e um dos módulos que **eu fiz** e que **gostei** muito foi sobre a comparação da carta com outros gêneros jornalísticos [...] Para elaborar esse módulos **primeiro eu li a base, mas tinha muita habilidade para leitura e produção textual, então tive que fazer uma adaptação para o gênero que a gente ia trabalhar, porque o professor orientador dizia sempre para gente não só pegar as habilidades, mas pensar, adaptar** [...] (DOLORES).

Também verificamos que o agir dessas professoras-residentes é marcado por um querer fazer e um poder fazer “a gente queria” e “a gente podia ter feito”, que são, em alguma medida, comprometidos por determinantes externos a esse agir – o fato do horário reduzido em função da falta de lanche na escola e, em função disso, a SD não pode ser muito estendida; e o tempo didático, pois a preceptora também tinha conteúdos para ensinar aos alunos – como se observa nos excertos a seguir, destacados em itálico:

pois **a gente queria** elaborar SD bem atual, que ajudasse os alunos a aprenderem melhor, então fomos olhar o que a BNCC trazia como habilidade para a produção de textos e adaptamos para a nossa SD [...] **eu pensei** em trabalhar com a carta do leitor, pois seria bom para alunos do primeiro ano, aí **falei** com a minha parceira e **a gente falou** com o nosso orientador e com a preceptora, *só que ela disse que o material não podia ser longo pois o horário era reduzido porque a escola estava sem lanche* [...] (GERUSA).

[...] **a gente podia ter feito** uma SD mais longa, mas quando **nós** fomos revisar a nossa SD, **vimos** que o professor deu boas dicas e *disse para nós que deveríamos ter cuidado com o tempo didático, aí lembramos que a preceptora falou que também tinha os conteúdos dela para serem trabalhados [...]* (DOLORES).

Os segmentos analisados demonstram pistas sobre o que Bronckart (2008) defende como desenvolvimento profissional docente. Gerusa e Dolores, inicialmente, representam, a partir de suas agentividades, como tinham certas dificuldades para realização da planificação da SD, mas também observamos que, criticamente, essas professoras em formação inicial apresentam uma tomada de consciência a respeito do que precisariam melhorar para realizar a planificação do material. Além disso, vemos que, ao representarem seu agir para a elaboração do dispositivo didático, as professoras em formação trazem à tona suas atorialidades, evidenciando, inclusive, suas capacidades de pilotagem de um projeto didático (Bronckart, 2006) a partir de capacidades, motivações e recursos/modelos de agir que estão, inevitavelmente, implicados no agir professoral que cada uma desenvolveu para realizar a planificação da SD, assumindo assim responsabilidades docentes reveladas a partir de variadas marcas de agentividade, conforme é possível observar nos segmentos temáticos analisados.

### **Considerações ainda não finais**

Como já mencionado, este artigo apresenta alguns resultados e reflexões sobre uma pesquisa de pós-doutoramento (Gomes, 2020), cujo foco centrou-se no agir professoral, repertório didático e em dimensões do trabalho de professores em formação inicial – acadêmicos de Letras – participantes do Programa Residência Pedagógica/Núcleo/Subprojeto Letras Português, da Universidade Federal do Amapá.

A partir de nossa análise, insistimos, assim como Leurquin (2013, 2015), Guimarães e Matias (2020), que o trabalho/agir docente, configurado como um agir situado, complexo e atravessado por saberes de diversas ordens, ainda merece estudos, considerando-se, conforme proposto por Bronckart (2006), que muito recentemente esse objeto tem recebido atenção dos pesquisadores. Nesse sentido, neste artigo, nossa intenção foi analisar e discutir como professoras-residentes em formação inicial mobilizam saberes na e para constituição de seus repertórios didáticos no que diz respeito ao agir professoral por elas desenvolvido para planificação didática de uma SD. Consideramos que colocar o/a professor/a (ainda em formação) no lugar em que possa refletir sobre seu agir pode ser um caminho para que esse sujeito possa tomar consciência de seu trabalho como uma forma de agir que tem grande

interferência no mundo, especialmente em certos contextos de produção (sala de aula ou não) em que esse agir se efetiva.

Nesse sentido, os dados analisados demonstram que a tomada de consciência, em nosso caso, pelas professoras-residentes, mostra como a atorialidade dessas docentes configura-se como um elemento de destaque em seus diários autorreflexivos, ao representarem a mobilização dos saberes em seus repertórios didáticos e como elas se colocam como atores de seus agires e refletem criticamente sobre eles.

Desse modo, assim como Almeida (2017, p. 461), consideramos que “a atorialidade é uma característica do ator, ou seja, do actante que assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir” e reconhecer tal responsabilidade, no caso do trabalho do/a professor/a, torna-se um processo fundamental para que ele/a seja consciente, criticamente, de suas ações, dos impeditivos, ou seja, de determinantes internos e externos que, em alguma medida, afetam seu agir professoral a partir de um querer fazer, mas que não foi feito em função de fatores ligados a aspectos de limitações de sua formação acadêmica, como vimos nos segmentos temáticos de Gerusa e Dolores. Também é marcado por um poder fazer que, em certas circunstâncias, é impedido em função de fatores como o tempo escolar, a falta de estruturas (como a falta de alimentos no caso aqui analisado) e por questões que implicam no dever fazer do/a professor/a e do seu agir professoral.

## Referências

- ALMEIDA, A. P. *Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir*. 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.
- 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.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- BULEA-BRONCKART, E.; BRONCKART, J. P. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. *As unidades semióticas em ação*. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 161-188.
- BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- CICUREL, F. *Les interactions dans l'enseignement des langues: l'agir professoral*. Didier, Paris, 2011.
- GOMES, R. Formação inicial de professores, trabalho docente e o Programa Residência Pedagógica de Letras da UNIFAP: Das dimensões epistêmicas às vivências praxiológicas de professores-residentes. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 114-138, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5182.
- GOMES, R. G.; LEURQUIN, E. V. L. F. Saberes docentes e o agir professoral de um professor-residente na construção de materiais didáticos no Programa Residência Pedagógica. *PERcursos Linguísticos*, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 132-148, 2021a.
- GOMES, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 52, n. 1, p. 110-124, 2021b.
- GUIMARÃES, A. M. de M. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 35-45, 2016.
- GUIMARÃES, A. M. M.; MATIAS, J. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema fundamental para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (Org.). *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.
- KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000, p. 223-243.
- LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. *Eutomia Revista de Literatura e Linguística*, Recife, v. 1, n. 14, dez. 2014.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- LEURQUIN, E. V. L. F. O que dizem os professores sobre seu agir professoral? *In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2013, p. 299-332.
- LEURQUIN, E. V. L. F. O discurso do professor: agentividade e implicações do agir professoral no ensino-aprendizagem de português Língua Estrangeira. *In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Org.). Letramentos, discursos midiáticos e identidade*. Campinas São Paulo: Pontes, 2015. v. 15, p. 161-180.
- LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. 179 F. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- MACHADO, A. R; BRONCKART, J. P. De que modo os textos Oficiais prescrevem o Trabalho do Professor? Análise Comparativa de Documentos Brasileiros e Genebrinos. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada Delta*, São Paulo, v. 21, n. 2, 2005.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4., 1996. Anais... Águas de São Pedro, São Paulo, 1996. p. 145- 155.*
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.
- VANHULLE, S. Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logiques d'action. *In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Éds.). Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Educatives, 2009.