

# Formação continuada de professores de língua portuguesa:

a importância do coletivo para a  
ressignificação do trabalho de ensinar



**Organizadores:**

Ana Maria de Mattos Guimarães  
Anderson Carnin

# **Formação continuada de professores de língua portuguesa:**

a importância do coletivo para a  
ressignificação do trabalho de ensinar

Ana Maria de Mattos Guimarães  
Anderson Carnin  
(organizadores)

# Formação continuada de professores de língua portuguesa:

a importância do coletivo para a  
ressignificação do trabalho de ensinar

Araraquara  
Letraria  
2020

**APOIO:**



# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: A IMPORTÂNCIA DO COLETIVO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DE ENSINAR

## PROJETO EDITORIAL

Letraria

## PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

## CAPA

Letraria

## REVISÃO

Letraria

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson (org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a resignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020.

ISBN: 978-65-86562-29-3

1. Linguística. 2. Língua portuguesa. 3. Formação de professores.

CDD: 410 Linguística

# SUMÁRIO

<b>Continuando a história e percorrendo novos <i>Caminhos da construção</i> de uma formação continuada que dialoga com o trabalho de ensinar língua portuguesa na escola</b>	9
Ana Maria de Mattos Guimarães Anderson Carnin	
<b>Abrindo novas perspectivas para a formação continuada de professores de língua portuguesa</b>	14
Ana Maria de Mattos Guimarães Anderson Carnin	
<b>A produção escrita: das prescrições à reflexão docente em contexto de formação continuada</b>	35
Anderson Carnin Caroline Gomes Motta Carolina Campos Martins	
<b>A aula de leitura para além da decodificação</b>	56
Alessandra Almeida	
<b>Articulações possíveis para o trabalho com a oralidade na formação continuada de professores de português</b>	76
Joseane de Souza Laura Remus Moraes	
<b>“Sempre a minha maior insegurança”: a análise linguística como desafio do professor de Língua Portuguesa</b>	93
Fernanda V. Machado Bartikoski Joseane Matias	
<b>Percepções sobre formação continuada na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e a parceria com o PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS</b>	109
Carlos Batista Bach Maristela Ferrari Ruy Guasselli	

<b>Por uma formação continuada construída junto com o professor</b>	<b>122</b>
Dorotea Frank Kersch	
<b>Pequeno glossário para compreender conceitos</b>	<b>137</b>
Análise Linguística/Semiótica	138
Avaliação	139
Competência	140
Circulação de Textos de um determinado Gênero	141
Escrita	142
Gênero de Texto/Discurso	143
Gênero Estruturante	144
Grade de Avaliação	144
Habilidade	145
Leitura	146
Leitura Extensiva	146
Letramentos	147
Linguagem como Interação	148
Modelo Didático de Gênero	149
Multiletramentos	150
Multimodalidade	151
Oficina	152
Oralidade	152
Prática Social	154
Projeto Didático de Gênero	155
Produção Inicial	156
Reescrita	158
<b>Biodatas dos organizadores</b>	<b>159</b>
Ana Maria Guimarães	159
Anderson Carnin	159
<b>Biodatas dos autores</b>	<b>160</b>
Alessandra Almeida	160
Bruno Scienza Schmidt	160

Carlos Batista Bach	160
Carolina Campos Martins	161
Caroline Gomes Motta	161
Daiana Campani	161
Dorotea Frank Kersch	161
Fernanda V. Machado Bartikoski	162
Gabriela Andreolla Locatelli	162
Joseane de Souza	162
Joseane Matias	162
Laura Remus Moraes	163
Luiza Vitória de Abreu Schell	163
Maria Izabel de Bortoli Hentz	163
Maristela Ferrari Ruy Guasselli	163



# CONTINUANDO A HISTÓRIA E PERCORRENDO NOVOS *CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO* DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA QUE DIALOGA COM O TRABALHO DE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Ana Maria de Mattos Guimarães  
Anderson Carnin

Em dezembro de 2012, lançamos o primeiro volume da coleção *Caminhos da construção*, composta por quatro volumes (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015; GUIMARAES; BICALHO; CARNIN, 2016). O primeiro capítulo do primeiro livro ganhou o título de “Era uma vez...” para contar a história de nosso grupo de pesquisa, que, amparado na Linguística Aplicada e com integrantes do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sempre entendeu que precisávamos reforçar o diálogo do mundo acadêmico com a realidade da escola, dos professores que nela atuam, falando *com* eles, não mais *sobre* eles, estreitando os laços e construindo, juntos, caminhos que nos levem a um ensino renovado de língua portuguesa na escola.

Na continuidade, nosso grupo de pesquisa cresceu, incorporou novos mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, muitos deles professores da rede pública de ensino, e passou dois anos refletindo sobre os dados provenientes do projeto desenvolvido entre 2011 e 2015, que deu origem aos livros de que falamos anteriormente. Esse projeto (“Por uma formação continuada cooperativa: o processo de construção de objetos de ensino relacionados à leitura e à produção textual”) teve apoio do Programa Observatório da Educação da CAPES (edital 038/2010) e nos trouxe a convicção de que a universidade precisava trabalhar com a formação continuada de professores de forma parceira (o que chamamos de cooperativa), num coro de vozes, investindo continuamente na articulação entre a ação, a reflexão e uma nova ação. Desse projeto, emanou a concepção do dispositivo didático do *projeto didático de gênero (PDG)*, com o qual vimos trabalhando desde então.

Amadurecidos pela vivência de quatro anos entre/com professores da rede municipal de Novo Hamburgo, paramos para refletir analiticamente sobre o que entendemos terem sido os pontos fortes da formação realizada e de que forma poderíamos construir um novo modelo que ampliasse e tornasse tal formação realmente continuada, sem um limite de tempo pré-determinado, como na experiência anterior, que trabalhava com atividades semestrais. Esse novo modelo também deveria abarcar o ensino da língua materna em toda a sua amplitude, ou

seja, além de leitura e produção textual, deveríamos incluir gramática e oralidade. Tal modelo também dava conta do novo momento que vivemos, ou seja, da imersão no universo digital. Não poderíamos trabalhar apenas com o texto/papel, com os gêneros canônicos. Teríamos que abarcar gêneros multimodais/multissemióticos advindos da esfera digital, compreendendo que o não-verbal/multissemiótico contribui para o enriquecimento do verbal, compromisso central da escola. Havia ainda a considerar o impacto da então recém-lançada *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2017) para os anos finais do Ensino Fundamental.

Essas foram as bases do projeto que dá origem a este livro. Intitulado “Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas”, nosso projeto recebeu apoio do CNPq, através do Edital Universal de 2016. Isto possibilitou renovar nossa parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo e trabalhar em novas bases.

Colocamos como objetivo principal do projeto investigar como a BNCC (BRASIL, 2017) pode impactar o trabalho de ensino de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, notadamente no trabalho de ensino da escrita, a partir da apropriação, por si e para si, pelo professor, dos conceitos reguladores presentes no documento e sua posterior transposição didática. Definimos, então, o percurso que gostaríamos de trilhar: uma formação em ciclos e com vivência pelos professores de atividades que também seriam feitas pelos seus alunos, a partir do princípio de homologia de processos (SCHÖN, 2000), que finalizaria com a concretização de *comunidades de desenvolvimento profissional*, relacionadas a cada uma das regiões geográficas em que se divide o município. Na construção desse trabalho, procuramos manter no horizonte de nossas ações e reflexões a busca pela (trans)formação continuada de professores, unindo esforços na direção de mantermos em constante movimento o exercício de ressignificação do trabalho docente, apostando, sempre, em seu desenvolvimento profissional e na possibilidade de construirmos, juntos, novas formas de agir. Esse é um princípio caro a nosso grupo de pesquisa e que passaremos a explicitar nos próximos capítulos.

Nosso livro começa com Ana Maria Guimarães e Anderson Carnin escrevendo sobre os princípios da formação continuada desenvolvida em duas etapas, a primeira delas envolvendo curso formativo e a segunda de constituição do que chamam de *comunidades de desenvolvimento profissional*. O capítulo apresenta o modelo/percurso de formação proposto, pensado em ciclos interligados que encaminham para a implementação das comunidades destinadas a acompanhar as vivências dos professores a partir dos saberes discutidos na formação.

Os quatro capítulos que se sucedem apresentam as oficinas desenvolvidas durante o curso de formação sobre os quatro eixos básicos propostos pela BNCC: escrita, leitura, oralidade e análise linguística.

Proposto por Anderson Carnin, Caroline Gomes Motta e Carolina Campos Martins, o capítulo sobre o eixo da escrita relata o processo de planejamento do (per)curso de formação continuada “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”<sup>1</sup>, mais especificamente, as oficinas realizadas para colocar em discussão o trabalho de ensinar a escrever na escola, assumindo uma perspectiva textual de ensino da escrita. Neste capítulo, além de descreverem como ocorreu cada atividade das oficinas dedicadas ao trabalho com a escrita, os autores refletem também sobre a relação dessas oficinas com os documentos que prescrevem o trabalho docente com a escrita no Ensino Fundamental, principalmente a BNCC (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Municipais (NOVO HAMBURGO, 2014) da rede de ensino parceira, encerrando suas reflexões discutindo como o (per)curso de formação continuada proposto pode influenciar no processo de aproximação entre o trabalho real do professor em relação ao trabalho prescrito pelos documentos oficiais.

Alessandra Almeida apresenta a oficina realizada sobre o eixo de leitura e reflete sobre o seu ensino a partir da necessidade de ensinar para que o aluno seja capaz de interagir no mundo letrado. Além de discutir a proposta contida na BNCC, traz a necessidade de incorporar a concepção de leitura como prática social (KLEIMAN, 2004). Alia a estas concepções o conceito de atitude responsiva ativa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006 [1929]) ao entender que a compreensão produz o pensamento em outro contexto e recria o que foi compreendido. Analisa, na sequência, as atividades propostas aos professores e reforça “a importância dos momentos de formação planejados para privilegiar a interação entre os pares, com o objetivo de pensar e falar sobre o seu trabalho, experimentar outras possibilidades de abordagem de ensino de leitura e motivar-se para continuar buscando novas maneiras de fazer com que os alunos sejam leitores mais competentes”.

A oralidade é tratada por Joseane de Souza e Laura Remus como uma competência interacional. Nesse sentido, fazem a distinção entre oralidade como meio e oralidade como fim. Entendendo a oralidade como uma competência interacional, enfatizam a importância de que se considere os participantes de uma interação oral que coconstroem suas ações colaborativamente num dado evento interacional específico. Considerando a singularidade de cada interação social, mostram que o aprendizado do oral não se trata da aquisição estática de uma habilidade, e “sim de um repertório de recursos que poderão ser colocados em prática a cada nova interação, em colaboração com outro(s) falante(s), em outro(s) contexto(s) com especificidades próprias, constituindo, assim, o que chamamos aqui de competência

---

<sup>1</sup> Este (per)curso de formação continuada faz parte do projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, intitulado “Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas” (CNPq, Edital Universal, 2016), que embasa as reflexões apresentadas neste volume. Agradecemos ao CNPq o apoio que permitiu a concretização das ideias contidas no projeto.

interacional”. Na sequência, refletem sobre a oficina realizada e que levou em conta tais conceitos.

Fernanda V. Machado Bartikoski e Joseane Matias tratam do eixo de análise linguística. Como justificam em seu capítulo, é o ensino deste eixo o que mais traz dúvidas aos professores. Nesse sentido, focam a oficina na relação análise linguística/gramática. Fazem a distinção entre um ensino tradicional de gramática e um ensino renovado e propõem que os conhecimentos linguísticos a serem estudados sejam delimitados pelo texto e em função da situação de comunicação para o qual ele está orientado. Mostram possibilidades de articular atividades linguísticas e epilinguísticas como alternativas para análise linguística, relacionando-as à concepção de linguagem como interação. São esses conceitos que as levam, a seguir, a apresentar e refletir sobre a oficina desenvolvida.

O capítulo que segue às reflexões sobre a formação desenvolvida traz o ponto de vista da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED-NH) sobre a formação proposta, através da secretária, Maristela Ferrari Ruy Guasseli, e do Coordenador do Núcleo de Formação e Avaliação da SMED-NH, Carlos Batista Bach, também participante de nosso grupo de pesquisa.

No capítulo seguinte, trazemos uma questão que se tornou muito importante, especialmente neste ano marcado pela pandemia causada pelo coronavírus: a da presença das tecnologias digitais (TD) em sala de aula. Com os mesmos princípios reguladores, a partir dos conceitos de linguagem e interação e de prática social, Dorotea Kersch apresenta uma experiência desenvolvida com professores mestrandos em Linguística Aplicada. Enfatiza a importância de que o professor não veja TD como ferramentas apenas, “mas como algo que está amalgamado com o conteúdo e com o didático-pedagógico”, no sentido de construir sentido de si e do mundo.

Finalmente, com a função de tornar mais acessíveis os principais conceitos que empregamos ao longo do livro, trazemos um glossário que, certamente, poderá ajudar os professores e aqueles que estão na aprendizagem desse ofício.

Ao mesmo tempo em que escrevemos este livro, pensamos em uma forma de divulgar práticas interessantes decorrentes da formação realizada. Assim, nosso grupo de pesquisa, o grupo LID (Linguagem, Interação, Desenvolvimento) construiu um *site* para maior interação e manutenção de laços com aqueles que veem a importância de ser professor de língua materna. Assim, se quiserem se manifestar a respeito da leitura de nosso livro, ou conhecerem mais sobre nosso trabalho, acessem [www.lid-unisinos.com.br](http://www.lid-unisinos.com.br). Pelas convicções que nos movem, o diálogo com os leitores, sua recriação do que leram, é fundamental para nós. Até breve!

## Referências

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (org.). **Caminhos da construção: formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

KLEIMAN, A. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, 2014.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

# ABRINDO NOVAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Ana Maria de Mattos Guimarães  
Anderson Carnin**

*Tempo da travessia*

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas  
Que já têm a forma de nosso corpo...  
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares...  
É o tempo da travessia...  
E se não ousarmos fazê-la  
Teremos ficado... para sempre...  
À margem de nós mesmos...*

*Fernando Pessoa*

Há perguntas que perseguem aqueles que vêm se dedicando à formação de professores, seja inicial ou continuada. Como diminuir a distância entre as prescrições (advindas da legislação, desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de 1998, e, mais atualmente, com a *Base Nacional Comum Curricular*, de 2018, ou mesmo em formações continuadas) e a prática dos docentes? Como manter conceitos discutidos em formações, após o seu término de forma que a prática dos professores realmente os incorpore? Como promover o desenvolvimento profissional desses docentes? Enfim, como diz a poesia de Pessoa, como abandonar as roupas usadas e os caminhos já trilhados, para enfrentar o tempo da travessia?

Como mostramos na introdução, nosso grupo de pesquisa vem perseguindo respostas para essas questões. De 2011 a 2015, desenvolvemos projeto de pesquisa com apoio do Programa Observatório da Educação da CAPES (edital 038/2010), que nos proporcionou muitas pistas para continuarmos a refletir sobre a questão. Comprovamos, então, o acerto de pensarmos em uma formação cooperativa, em que a voz dos professores fosse ouvida e incorporada pelos formadores. Tal formação gerou um dispositivo didático, o projeto didático de gênero (PDG), que mostrou sua viabilidade desde então (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014, GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015). Preocupávamo-nos, entretanto, com a continuidade desse trabalho na medida em que o projeto foi sendo concluído. Verificamos, na sequência, que, mesmo os professores que tinham desenvolvido excelentes PDG durante a formação, ao sentirem a

ausência do coletivo então formado, voltaram a velhas práticas. Eventualmente, construíam um PDG, até nos contatavam para mostrá-lo, mas essa não era uma prática comum em suas salas de aula. No embate de identidades que se formara, o professor tradicional parecia se sobrepujar ao professor inovador/transformador.

Graças ao CNPq (Edital Universal 2016), foi possível retomar o trabalho com o grupo de professores de Língua Portuguesa da rede municipal de educação de Novo Hamburgo. O passo inicial foi remontar nossa própria comunidade de pesquisa. O grupo de pesquisa agora formado é composto por dois pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (os autores deste capítulo) e suas orientandas: três pós-doutorandas, quatro doutorandas, seis mestrandos e duas bolsistas de iniciação científica. Pelo lado da SMED-NH, contamos com seu coordenador técnico e a assessora pedagógica para a área de Linguagens. O trabalho de formação foi planejado no decorrer do ano de 2017, para ser iniciado em 2018. Na sequência deste livro, seguem-se capítulos assinados pelos integrantes do grupo.

Retomando a epígrafe de nosso texto, estamos sempre preocupados com o “tempo da travessia”, da transformação de paradigmas entre o que chamamos de professor tradicional e aquele que desejávamos formar, ou, nos termos do poema: no tempo de abandonar as roupas velhas. A travessia necessitava ser apoiada além do curso de formação, no decorrer da prática que se instalaria após. Foi essa preocupação que nos levou a projetar um novo modelo de formação, que exporemos a seguir, começando pelo que consideramos ser suas bases teóricas, ao discutir o trabalho do professor e a questão de seu desenvolvimento profissional.

## **É preciso compreender o professor como um profissional do ensino**

Como já foi amplamente discutido, o trabalho docente é extremamente complexo (cf. BRONCKART, 2008). O professor precisa mobilizar-se, integralmente, em diferentes situações para possibilitar a aprendizagem de seus alunos. Essas situações incluem planejamento, aulas, avaliações, preparação de outras atividades. Para isso, o professor deve orientar-se por prescrições preestabelecidas por diferentes instâncias superiores, além de contar, para a realização de seu trabalho, “com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação” (MACHADO, 2007, p. 93). Assim, o trabalho do professor nem sempre depende dele mesmo para sua realização, mas somam-se outras dimensões que também são constituintes de seu trabalho. Entendemos que uma dessas dimensões deve incluir não só a formação inicial do docente, mas também sua formação continuada, objeto deste capítulo.

Quando o professor fala sobre seu próprio trabalho, no momento da *representação* desse trabalho, dificilmente descreve o que ocorre, realmente, em suas aulas. Frequentemente, esses mesmos professores afirmam suas incapacidades e dificuldades na realização de seu trabalho, o que permite deduzir que a resistência em relatar o *trabalho real* de sua prática se deve ao fato de que os professores preferem omitir sua falta de *profissionalidade*. É importante retomar o que estamos considerando como profissionalidade do professor. Gostamos de citar, nesse sentido, o trabalho de Bronckart (2006), quando relaciona a profissionalidade do professor à capacidade de pilotar um projeto pedagógico e de gerenciar, ao mesmo tempo, as intervenções e as necessidades distintas dos alunos, juntamente com as diversas situações que ocorrem na classe. Essa pilotagem, por sua vez, deve significar que o profissional professor não é apenas um agente, que aplica prescrições recebidas, que executa tarefas, mas é visto como um ator de sua própria prática, com capacidades, motivos, intenções (BRONCKART, 2008). Em outras palavras, como profissional, comanda sua atividade de trabalho. Nesse sentido, destacamos a atorialidade como uma característica do profissional professor, que assume a responsabilidade enunciativa no curso de seu agir. Malabarba (2015) acrescenta a competência interacional a esta definição de profissionalidade, ao dizer que o docente assume a postura de quem avalia o contexto de ensino em que está inserido, negocia para gerenciar reações, interesses e motivações dos seus alunos e mantém ou reconfigura o seu planejamento de acordo com a necessidade da sala de aula, ou com as interações em sala de aula.

Então, para entender como o professor representa sua profissionalidade, especialmente como o docente representa a possível transformação de sua práxis ao longo da formação continuada (pela apropriação do que estamos chamando aqui de “conceitos reguladores para seu trabalho”, presentes nos documentos oficiais), será importante decompor tais tarefas, de forma a discuti-las dentro de um processo de formação continuada.

## **É preciso ter clareza dos conceitos reguladores que orientam o agir docente**

O trabalho do professor de Língua Portuguesa vem sendo orientado, no Brasil, desde 1998, pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o Ensino Fundamental, um conjunto de referências, sobretudo conceituais, para sua realização. Ainda que esse documento não tenha sido elaborado com a intenção de nortear o trabalho do professor em sentido estrito, propondo tarefas específicas e diretivas para o ensino de língua, ele é (ou deveria ser) tomado como ponto de partida, tanto na formação do professor quanto na elaboração do currículo de Língua Portuguesa. Lamentavelmente, o documento pouco impactou as salas de aula, embora venha sendo orientador para os exames nacionais (ENEM, Prova Brasil e outros) ou políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O professor, na maior parte



das entrevistas que fizemos (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), afirma saber do documento, mas não o leu ou o conhece mais a fundo. Assim, a premissa de que o ensino deve ser pautado a partir do trabalho com gêneros de texto como objetos de ensino, como apontada nos PCN, ainda não é uma realidade na escola brasileira.

Diferentemente dos PCN, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017) apresenta uma série de objetivos para o ensino de Língua Portuguesa (dentro da grande área de “Linguagens”, segundo a organização do documento) que, sem maior esforço, podem ser entendidos como prescrições (no sentido que Bronckart, 2006, dá ao termo) para o seu agir em sala de aula. Esse fato convoca uma atividade de (re)interpretação, de redefinição e de (re)elaboração das prescrições por parte do professor, o que desencadeia e o engaja em um processo de autoprescrições para seu trabalho. O docente, então, a partir das prescrições que lhe são dadas pelo documento e de suas autoprescrições, deve elaborar suas aulas com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem de seus alunos. Estes, por assim dizer, também interpretam e redefinem as prescrições que recebem do professor, o que traz consequências para o desenvolvimento da aula e das interações dela resultantes. Tal processo de realização do trabalho do professor, tanto na (re)interpretação de prescrições em atividades de formação continuada (como a leitura e discussão de documentos oficiais em uma comunidade de desenvolvimento profissional) quanto dentro da sala de aula, ao executar seu trabalho de ensino, pode ser melhor compreendido quando se leva em consideração que o professor não prescinde de momentos em que, junto a um coletivo de trabalho, possa melhor (res)significar as prescrições que lhe são dadas.

Contudo, não basta ter presente as prescrições advindas da BNCC para que o professor passe a executá-las. A nosso ver, o que chamamos de “conceitos reguladores”, os que estão subjacentes a essas prescrições, precisa ser desvelado e trabalhado em conjunto no processo de formação. Nesse sentido, a atividade de linguagem é vista como central, possibilitando a produção e interpretação das unidades semióticas no quadro das interações que se processam no universo do trabalho, o *discurso* constituindo um processo de mediação, como instrumento de planejamento, avaliação ou reconfiguração das ações em situação de trabalho. Consideramos como conceitos reguladores ou estruturantes que configurarão a base teórica que dará suporte ao trabalho do professor: linguagem como interação, gênero, leitura, prática social, análise linguística/semiótica e oralidade, presentes na BNCC.

O mais importante desses conceitos e que ampara o entendimento dos demais é o de linguagem como interação, no sentido de que qualquer enunciado sempre responde a outro e/ou é por outro respondido, numa relação responsiva-ativa que caracteriza as interações, mesmo em sua forma escrita (cf. VOLOCHINOV, 2006 [1929]). Assim vista, a linguagem tem um caráter

eminentemente social e se mostra concretizada nas práticas sociais de que participamos. Como mostra também Vigostski, são os processos comunicativos os “mediadores” essenciais entre processos sociais (intermentais) e individuais (intramentais), que fazem crescer o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, rejeita-se a ideia de que a linguagem seja vista como um conjunto de normas ou como mero instrumento de comunicação, pois é na e pela interação que agimos no mundo e nos relacionamos com o outro.

Dessa forma, também tanto leitura como escrita, análise linguística/semiótica e oralidade são vistas como parte do processo de interação, como diálogo entre sujeitos historicamente construídos, de forma a atribuir sentidos; nessa perspectiva, a interpretação ou compreensão do texto do outro é uma forma de diálogo (VOLOSHINOV, 2006 [1929]; BAKHTIN, 2003 [1953]). A leitura se configura também como uma forma de entender a possibilidade pedagógica da coconstrução de saberes, a partir do diálogo que se estabelece entre os sentidos atribuídos ao texto por seu autor e aqueles dados pelo seu leitor, por sua vez, transformado em autor, numa cadeia que se prolonga. Retomamos Voloshinov que, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, destaca o caráter fundamentalmente social da enunciação e do dialogismo que nela se manifesta.

Nossas concepções de leitura e de escrita se acham ancoradas na perspectiva sócio-histórica, segundo a qual se entende que os sentidos são construídos na relação leitor e texto, na interação entre locutor e interlocutor, mediada pelos signos linguísticos. A noção de compreensão ativa é ilustrativa do movimento dialógico da enunciação. Um locutor, ao propor um enunciado, pressupõe um interlocutor (real ou virtual), de quem espera uma atitude responsiva. A compreensão desse enunciado, por sua vez, não significa simplesmente reconhecer a forma linguística, mas perceber que ela traz em seu bojo uma relação entre os significados das palavras empregadas e seu conteúdo ideológico, o que nos leva a considerar as condições de produção e da interação locutor/interlocutor. Ou seja, há uma ação histórica compartilhada socialmente, realizada em um tempo e lugar específicos, mas mutável, dependendo das variações do contexto e do momento. Portanto, pensar no movimento dialógico da enunciação significa enfatizar a natureza contextual da interação e o aspecto sociocultural dos contextos nos quais as interações se realizam.

Dentro dessa perspectiva de dialogismo é que se podem entender “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos” (“as correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”) (BAKHTIN, 2003, p. 271), com características *relativamente estáveis*. Os gêneros são reconhecidos socialmente como manifestações de práticas sociais, cultural e historicamente situadas.

Nosso trabalho se centra, portanto, numa abordagem linguística pautada pela interação, em que enunciado e discurso pressupõem a troca entre os sujeitos no processo de comunicação (nunca isoladamente, sempre em interação com o outro, que se coloca, a cada ato comunicativo, em postura ativa de resposta). Assim, os gêneros não são adquiridos em manuais, mas nos processos interativos, nas práticas sociais.

Entendemos que o estudo das atividades de linguagem é feito através dos textos (orais e escritos) que as materializam. Tais textos são considerados unidades comunicativas globais (BRONCKART, 2004, p. 115) e se agrupam em gêneros, “que são socialmente indexados, quer dizer, que são reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados para uma situação comunicativa dada” (idem). Ao entender que todo agir languageiro se configura num texto pertencente a um determinado gênero, valida-se a importância do ensino por meio de gêneros.

É a concepção de linguagem como interação que também orienta a prática de análise linguística/semiótica, a qual, a partir da BNCC (2017), incorporou a dimensão semiótica. A BNCC propõe uma reflexão sobre fenômenos linguísticos e semióticos materializados nos diferentes textos (orais, escritos e multimodais). É uma prática distinta das atividades tradicionais de ensino de gramática, preocupadas somente com a classificação e categorização dos fatos da língua, que operam exclusivamente nos níveis sintático e morfológico. O uso de elementos gramaticais é visto, no documento, sobretudo pelos efeitos de sentido que podem ocasionar. Compreendemos a importância de acentuar essa questão, mas entendemos que o ensino de gramática pode ser visto sob vários ângulos. Propõe-se uma visão de gramática que contempla uma visão plural do objeto de ensino, que vai desde o trabalho com a gramática em interação com o gênero até a exploração de determinados tópicos linguístico-textuais, a partir de uma concepção de linguagem voltada para a interação, em que o estudo da linguagem se dá em situações de uso da língua, uma vez que é na interação que o sujeito age e se relaciona com o outro e com o mundo.

Também é a concepção interacional da linguagem que orienta o conceito de oralidade. De acordo com Marcuschi (2005, p. 25), “a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Essas práticas se situam em diferentes contextos, abrangendo tanto situações formais quanto as mais informais. Faz-se importante, para a prática escolar, a distinção entre atividades que se valem da oralidade, ou seja, a *oralidade como meio* (conversa a partir de um texto, leitura em voz alta) e atividades em que a oralidade é um fim, a *oralidade como fim*, que é o trabalho com um gênero textual oral estruturante (por exemplo, debate oral, *vlog*, *podcast*). O ensino de oralidade é pensado como potencializador de competência interacional, pois acredita-se que os participantes de uma interação oral coconstroem suas

ações colaborativamente num dado evento interacional específico, o que reflete justamente a competência interacional.

A transposição didática necessária para a concretização desses conceitos em sala de aula (da *episteme à práxis*) pode favorecer a tomada de consciência, fomentando a apropriação de determinados conceitos e modos de fazer, que, por sua vez, podem ser, pela pesquisa, compreendidos como instrumentos psicológicos, e seu uso ser revelador de pistas de desenvolvimento. Como sabemos, o desenvolvimento não é linear, mas marcado por rupturas. No caso da pesquisa que embasa este texto, pode-se traçar a hipótese de um “embate” entre a continuidade dos conceitos anteriores (algo como retornos a noções de gênero de texto como tipo textual; de escrita como atividade de reprodução do pensamento, etc.), com a presença de rupturas com tais conceitos para incorporação dos novos introduzidos a partir da formação. Os conceitos em análise, enquanto elementos externos, podem suscitar, no professor que reflete sobre eles, uma contradição ou conflito com a organização psíquica herdada (BRONCKART, 2013). Essa contradição ou conflito, em termos de aprendizagem, tem a ver com a “zona de desenvolvimento proximal – ZDP” conceitualizada por Vigotski (2009), pois

[...] na medida em que os conflitos que eles [os aportes externos na ZDP] geram sejam “gerenciáveis” pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento; e nesse sentido, a definição desta “zona” de eficácia é sempre uma “aposta”, o formador propõe os elementos que lhe parecem ser exploráveis à pessoa em questão, mas é esta última, e ela somente, que se desenvolve... ou não. (BRONCKART, 2013, p. 90).

Nesse sentido, é importante refletir sobre os efeitos desenvolvimentais de uma formação continuada que insistiu em conceitos reguladores do ensino de língua materna, a partir da apropriação *do e pelo* professor desses conceitos. Esse procedimento auxiliará a compreender os processos envolvidos no desenvolvimento profissional do professor, quer na dimensão epistêmica, quer na praxiológica, bem como nas capacidades de ação e das próprias pessoas envolvidas, enfim, servirá para compreender de maneira mais adensada o trabalho do professor em suas múltiplas dimensões e elementos constituintes.

## **É preciso entender projeto didático de gênero como dispositivo didático**

Como dissemos anteriormente, a noção de projeto didático de gênero (PDG) foi resultante do projeto desenvolvido entre 2011 e 2015, numa coconstrução da chamada comunidade de indagação (GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Procurou unir o estudo sobre gêneros de texto trazido pelas sequências didáticas de gênero, advindas de Schneuwly e Dolz (2004), com

princípios presentes em projetos de letramento de Kleiman (2001, 2008) e de Tinoco (2008). De acordo com Guimarães e Kersch (2012, p. 24), este dispositivo didático pode ser visto

[...] como um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática ou uma demanda da turma, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacioná-lo a uma dada prática social [...] Em nossa concepção, o PDG representa uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em práticas significativas para os aprendizes e seus docentes.

Esta noção foi, então, testada em diferentes salas de aula, constituiu objeto de estudo de teses e dissertações da área e pede, agora, que se esclareçam seus pontos mais importantes.

Quando se fala em PDG, fala-se em prática social. Por que esta insistência? Um dos motivos desta ênfase está no fato de não simularmos uma situação de comunicação, mas de trabalharmos uma situação de interlocução real, coconstruída em sala de aula de modo que os alunos consigam perceber sua complexidade e produzir textos orientados para essa situação. Essa interlocução deverá realmente ocorrer, seja na própria escola ou em outras situações de vida real em que o gênero estruturante irá efetivamente circular. Assim, o trabalho com PDG foi pensado para refletir-se no agir em situações reais.

Um dos grandes diferenciais de nossa proposta reside no momento de selecionar o gênero estruturante, pois ele será escolhido em função da prática social objeto do PDG. Um gênero será, então, escolhido como catalisador das atividades que serão desenvolvidas no decorrer do projeto. Este gênero objeto do PDG é considerado estruturante, pois é a partir dele que será organizado o processo de ensino da língua. Poderá, ou não, ser articulado a outros gêneros, considerados auxiliares, pois também necessários para o PDG.

Outra particularidade do PDG liga-se à questão da coconstrução, isto é, ele resulta de um trabalho conjunto entre professor e alunos. Dessa coconstrução podem resultar reconfigurações ao longo do tempo do projeto. Diferentemente de outras possibilidades didáticas, o PDG não é uma sequência fechada de atividades, disponível para ser aplicada a qualquer turma, replicável da mesma forma. A proposta de um PDG é de identificar a prática social e o gênero, a partir das necessidades da turma em que será desenvolvido, assim, conforme as dificuldades que as produções dos alunos forem mostrando, poderá haver uma reconfiguração das atividades previstas. Propõe-se ainda que até a grade de avaliação seja coconstruída, atentando às necessidades do grupo de alunos.

Estamos seguindo princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, lembrando Bronckart (2006) quando destaca o fato de que a centralidade do ensino não está diretamente ligada à

figura e ação do professor, mas sim às interações professor-aluno, que constituem o centro da atividade educacional. Dessa forma, a linguagem, em um agir comunicativo, constrói-se pelo confronto das diferentes representações e compreensões engendradas pelos textos que os agentes produzem ao interagirem em situações de interação social. Entendemos que o PDG propicia isso. Visto por esse ângulo, o PDG exige atorialidade docente, aponta para um professor protagonista de seu trabalho. Ao lado dessa atorialidade, pelas características que elencamos do PDG, seu emprego exige autoria docente, que, por sua vez, exige um conhecimento sistemático e aprofundado de gêneros de texto, dos princípios mais ou menos estáveis de cada gênero, das regularidades de sua composição, para que o professor ator/autor construa um PDG alinhado aos princípios descritos acima e aos conceitos reguladores de seu trabalho, visando as dimensões que quer atingir. Esse professor precisa estar aberto ao seu próprio desenvolvimento profissional e a promover desenvolvimento (linguístico e discursivo) em seus alunos.

Para auxiliar nessas questões, salienta-se a importância de formações continuadas para o professor em serviço, que motivou, no nosso caso, o que chamamos de comunidades de desenvolvimento profissional. De certo modo, podemos entender o PDG como parte de um processo formativo, mas também, pelo nível de exigência que traz, como vetor de desenvolvimento.

## É preciso entender formação como um processo<sup>2</sup>

Para pensar em “modelo” de formação continuada visto como um processo, partimos da experiência anteriormente realizada e da ideia de um projeto cooperativo, no sentido de que o trabalho em grupo é uma das formas de organização social mais empregada para dar encaminhamento aos problemas (especialmente, àqueles de ordem material) de uma determinada parcela da população. Em sua base, está a ideia de trabalho conjunto para que se alcance determinado objetivo. Nesse sentido, a organização associativa proposta pelo trabalho conjunto assume o papel de abrigar práticas de trabalho que atendam a um interesse comum e a uma meta a ser atingida. No âmbito dessa cultura de trabalho que partilha interesses em comum, o conceito de cooperação é proposto para definir as relações existentes entre os indivíduos que tomam parte dessa cultura de trabalho ou, ainda, como um conceito de organização institucional. Assim, num projeto de formação continuada de professores, a cooperação assume um papel de princípio pedagógico, no qual, em oposição à competição, a relação de busca por resultados implica uma soma de saberes, sejam eles

---

<sup>2</sup> A formação continuada descrita está sendo desenvolvida junto à Secretaria Municipal de Novo Hamburgo, reunindo 35 professores de Língua Portuguesa, a partir do quinto ano, e 15 coordenadores pedagógicos de escolas municipais. O mote desta formação foi discutir com os professores a implementação da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017).

acadêmicos, práticos e/ou experienciais. Enfim, num caminho inverso ao de fragmentação do conhecimento, visamos a um amalgamento de diferentes saberes. Esses diferentes saberes, vindos das diferentes partes que compõem essa relação de trabalho, entram em interação com vista a atingir um objetivo/interesse em comum: a construção de uma “inteligência coletiva”, que atenda aos desafios enfrentados pelos professores (e seus alunos) nos processos locais ou até globais de desenvolvimento (profissional, pessoal, acadêmico...).

Para inscrever-se na formação continuada, os professores responderam a uma entrevista em que foram questionados sobre sua prática e sobre conceitos reguladores dessa prática. Essa primeira entrevista nos deu pistas sobre como os professores representavam sua prática profissional, que concepções tinham do que chamamos de conceitos reguladores (a partir da própria BNCC) e das principais áreas a que dedicaríamos a formação (produção escrita, leitura, oralidade e análise linguística).

Podemos descrever a formação em dois momentos distintos: o curso e a formação de comunidade e a implantação de comunidades de desenvolvimento.

O curso ocupou dois semestres do ano de 2018. Foram 80 horas de atividades (60h presenciais e 20h a distância), tendo ocorrido acompanhamento através da plataforma Moodle, para postagem de leituras e atividades, além de possibilitar o acompanhamento da prática dos professores, uma vez que o curso presencial ocorreu com intervalos que permitiram aos professores voltar para sua prática em sala de aula, realimentando as concepções teóricas e as atividades discutidas. O acompanhamento através do Moodle, por sua vez, garantiu a retomada proposta pela formação em ciclos, pois sempre era possível retornar a ciclo anterior, se houvesse algum aprofundamento necessário ou mesmo uma dúvida surgida.

A primeira característica a salientar nesta formação é a horizontalidade entre os participantes: pesquisadores e professores atuando em conjunto, de forma colaborativa, em que a visão teórica de uns se complementa com a visão prática dos demais e vice-versa. Tal característica nos apontou para o princípio de homologia de processos de Schön (2000), que nos permitiu construir uma formação continuada compreendendo o papel central da experiência na aprendizagem, ou seja, ao desenvolvermos atividades formativas, utilizamos e problematizamos as mesmas estratégias/dispositivos didáticos/atividades que pretendíamos que os professores aprendessem e transferissem para sua vida profissional. Isto nos levou ao uso de metodologias ativas, dentro de uma dinâmica interventiva.

Desde o primeiro encontro, mesmo em grande grupo, procurou-se, a partir do propósito formativo de cada reunião, o que denominamos de “dinâmica interventiva com os professores”. Com isso, queremos significar a participação plena dos professores em atividades que

refletissem os conceitos apresentados. Ao entender que todo o desenvolvimento parte de um conflito, a dinâmica interventiva tem a finalidade de provocar conflitos. A partir deles, o professor é orientado, ou seja, partimos do que o professor entende para propor o que entendemos, e auxiliá-lo na sua caminhada de desenvolvimento, do ponto inicial ao que Vigotski (2009) aponta como zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, estamos auxiliando até onde poderá ir neste determinado momento, esperando que, num próximo, chegue mais longe, num processo de desenvolvimento. Nesse caso, tal processo tem o grupo de pesquisa, isto é, o trabalho conjunto com a universidade como vetor do desenvolvimento. Valemo-nos das chamadas metodologias ativas, utilizando instrumentos que permitissem aos professores vivenciarem as situações, de forma semelhante ao que seus alunos fariam. Assim, por exemplo, usamos nas oficinas imagens que pudessem fazer emergir as representações dos professores para nós e eles entendermos onde se encontravam com relação a um determinado conceito e até onde poderiam chegar. Utilizamos também um projeto didático de gêneros concebido pelo grupo de pesquisa, tendo em vista a realidade dos sétimos anos da rede relatada pelos professores. Tal PDG foi utilizado como um articulador entre os quatro eixos em que dividimos as oficinas, vistas abaixo no ciclo 2 e depois motivo de comentários em capítulos específicos deste livro, e também como uma forma de os professores vivenciarem a experiência de um PDG como se alunos fossem.

A formação desenvolvida pode ser melhor entendida se a pensarmos em *ciclos*, os temas vão progredindo de forma continuada, com retomadas do conjunto numa sucessão integradora. Na verdade, foram 8 ciclos que se interligaram, conforme registramos a seguir:

**Ciclo 1:** sensibilização para a participação efetiva na formação e para os conceitos considerados estruturantes/reguladores das práticas. Este foi um ciclo voltado para o conjunto do grupo dos cursistas, sempre preocupado com atividades dinâmicas, que fizessem os professores saírem do lugar de espectadores. Nesse sentido, por exemplo, usamos a estratégia de proporcionar redescobertas aos professores. Assim, em vez de definirmos gênero, optamos por uma dinâmica que incluiu um aspecto do mundo digital (leitura de QR Code) e um texto (proveniente desta leitura), do gênero manual de instruções. Em pares, os professores deveriam entender as instruções e fabricar um origami. Após a atividade, chegamos à definição de gênero de texto e também a sua distinção de suporte. Dinâmicas interventivas semelhantes perpassaram todo o curso.

**Ciclo 2:** discussão da BNCC e sua proposta de ensino de língua materna, através dos quatro eixos/práticas de linguagem nela propostos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica, trabalhados em diferentes oficinas. Neste ciclo, os professores foram divididos em dois grupos, pois duas oficinas ocorreram sempre simultaneamente. Primeiro, leitura e escrita;



posteriormente, oralidade e análise linguística/semiótica. Houve ainda a preocupação do uso da opção didática do projeto didático de gênero como uma forma de integrar os diferentes eixos de discussão. Todos os professores frequentaram todas as oficinas, que também tiveram um formato bastante dinâmico, pois salientaram a homologia de processos (os professores fazendo atividades que poderiam ter sido propostas a alunos)<sup>3</sup>. Como um exemplo disso, apresentamos um dos comandos utilizados na oficina sobre produção textual escrita:

## Oficina 1: produção inicial

Você costuma ver lixo sendo jogado nas ruas de nosso bairro? Já pensou em como contribuir para promover uma mudança nesse hábito que ainda persiste em nossa sociedade? Neste momento, seu papel é, diante da constatação de que muitos moradores de nosso bairro ainda não se conscientizaram desse problema, produzir um *panfleto* instruindo a eles os motivos pelos quais essa é uma questão muito importante à nossa convivência em sociedade! Produza seu panfleto a partir de seus conhecimentos sobre esse gênero, envolvendo os mais diversos recursos possíveis: texto escrito, ilustrações, cores, etc. Não se esqueça de que ele deve ser produzido pensando no público-alvo: a comunidade do entorno da escola.



Como se pode verificar, coube ao grupo de professores a posição de alunos que estariam elaborando a primeira produção do gênero estruturante do PDG em desenvolvimento, no caso, o gênero panfleto.

**Ciclo 3:** síntese globalizadora. Novamente em conjunto, foram revistos os conceitos base que nortearam todas as oficinas e explorado o dispositivo didático dos projetos didáticos de gênero, como uma forma de trabalhar os diferentes eixos em conjunto. Note-se que não propusemos esse dispositivo com a única estratégia a ser utilizada, mas enfatizamos também a necessidade de desenvolver atividades mais específicas de um determinado eixo, como seria, por exemplo, o caso de um ponto de análise linguística que atravessasse diferentes gêneros de textos.

**Ciclo 4:** vivência comunitária entre os professores cursistas e o grupo de mentores, formado por integrantes do grupo de pesquisa que preparou o curso, para elaboração de PDG adequado às turmas em que os docentes lecionam língua portuguesa. O grupo de mentores se mostrou muito importante para a troca entre ação, reflexão e ação. Houve uma mobilização

<sup>3</sup> Tais oficinas serão objeto de reflexão em capítulos posteriores.

dos mentores no apoio às propostas pelos professores, ajudando a construir os PDG, dado que, para muitos cursistas, essa era uma proposta nova de trabalho.

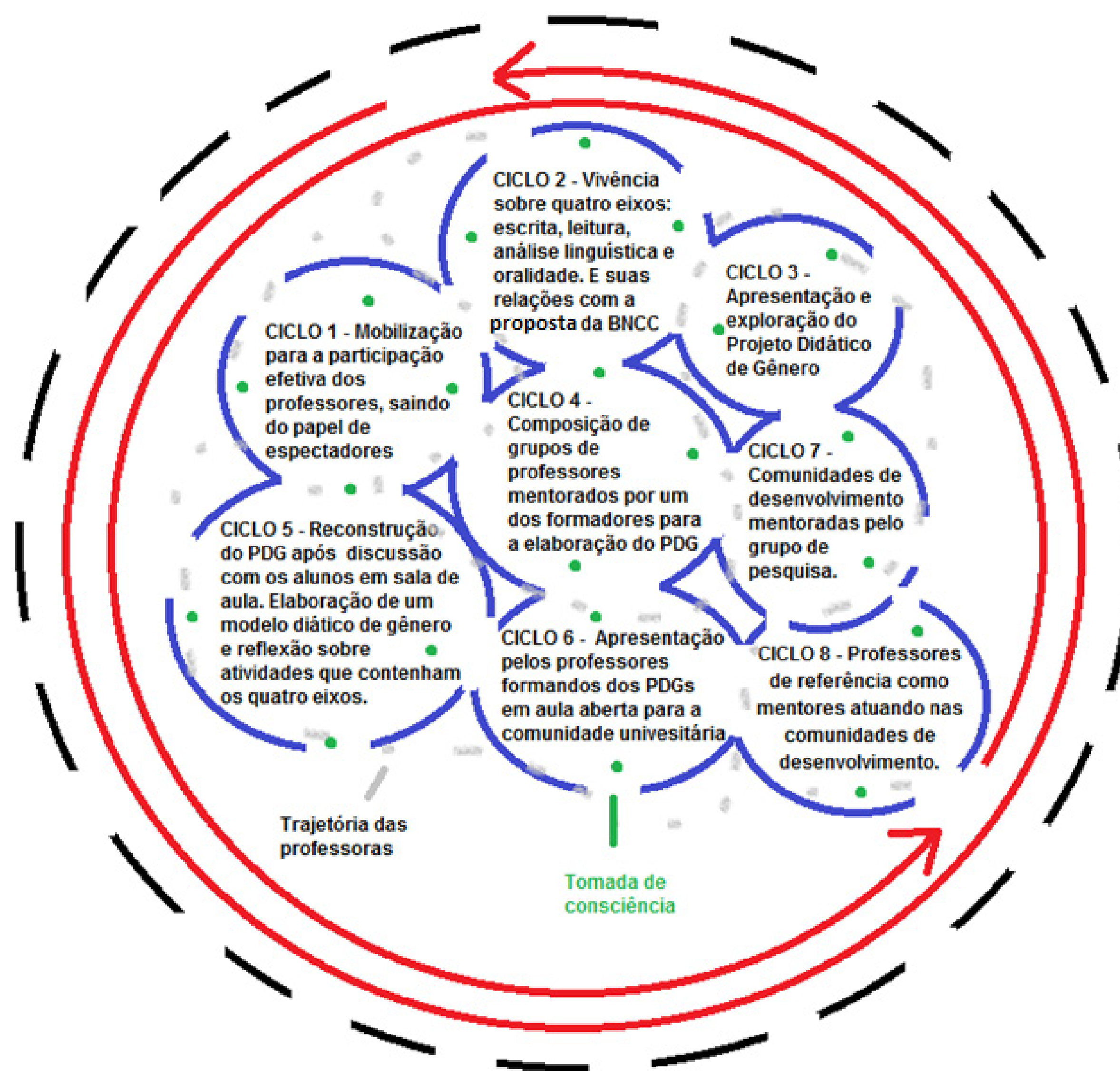
**Ciclo 5:** marca o retorno à práxis para coconstrução com os alunos do planejamento dos PDG (escolha do tema e do(s) gênero(s) de texto), seguido de volta à vivência comunitária com os mentores para (re)construção do planejamento do PDG, incluindo o modelo didático do gênero a ser trabalhado e a preocupação com atividades que possam também abarcar produção de leitura e/ou análise linguística e/ou oralidade.

**Ciclo 6:** apresentação pelos professores dos PDG desenvolvidos, em aula aberta para a comunidade universitária, com convidados-debatedores de seus projetos. Tais debatedores eram pesquisadores externos à formação.

**Ciclo 7:** vivência de comunidades de desenvolvimento com apoio da SMED-NH e mentoria do grupo de pesquisa, de forma presencial ou a distância.

**Ciclo 8:** maior envolvimento dos professores que participaram da formação e das comunidades de desenvolvimento, agora como mentores de outros professores que se agregaram a essas comunidades, como uma espécie de fechamento de um ciclo evolutivo e transformador. Os próprios professores da rede com mais experiência nas práticas vivenciadas passam a mentorar os novos professores que chegam às comunidades, em um trabalho que parte de dúvidas/propostas dos próprios docentes.

Em Martins (2020), encontramos uma representação do processo de formação em círculos:



Fonte: Martins (2020).

Na figura, os ciclos da formação aparecem interligados, mas não de forma linear. Os ciclos não são fechados, pois, de acordo com suas necessidades, os formandos poderiam retomar ciclos anteriores. Os pontos em verde espalhados entre os ciclos representam diversos momentos em que foi possível constatar tomada de consciência das professoras com referência a informações, vivências, práticas escolares e aprendizados. Segundo Martins (2020, p. 55), “as duas flechas em vermelho dentro do círculo apontam para direções opostas para demonstrar que o desenvolvimento profissional pode ocorrer em qualquer momento do processo de formação, de forma progressiva ou não. Por fim, o círculo tracejado em preto ao redor representa o modelo de formação que é aberto e permeável”.

# Comunidades de desenvolvimento como continuidade do processo de formação

Ainda na vivência do ciclo 4, em que começamos a encaminhar a organização de comunidades, mas de uma forma em que a Universidade estava muito presente, já escutamos professores verbalizando a importância do coletivo, da ajuda do que chamamos de “mentor”, como fala a professora L., em entrevista aplicada após o ciclo 6, ou seja, após o planejamento e a aplicação de um PDG em sua turma.

[...] o estudo do do gênero, né, da da proposta do gênero, da estrutura foi algo bem complexo assim. E com a tu:a ajuda eu consegui depois entender além do que porque às vezes, né, a gente: olha e não vê o não vê detalhes que são muito importantes, né. [...] ma::s muito complexo esmiuçar ahm essa estrutura e pensar nas várias nos vários elementos linguísticos, assim, que que envolve o gênero é algo: bem complexo, é difícil, é difícil. Inclusive tô: tô pensando em como que eu vou trabalhar isso, estudando, obviamente, ma:s não é algo, não é nada fácil. E::: e é, tem que ter um olhar treinado e estudado, pra:: pra:: perceber do gênero quais são os elementos importantes, né, pra faixa etária inclusive ahm que podem ser compreendidos por eles e a partir disso podem ser trabalhados e estudados (2) e::: ai eu acho que é isso. Não sei é::, não foi fácil, é complexo, isso daqui tudo, né, precisa saber que que o gênero, qual que que o gênero se propõe, qual a estrutura e quais são os elementos linguísticos assim mais importantes que:: que podem ser trabalhados em oficinas para aquela faixa etária. (Professora L. 2020).

A professora reconhece que, sem apoio da mentoria, embora já tivesse passado por todos os ciclos anteriores de formação, teria muita dificuldade em perceber o que poderia ser transformado em objeto de ensino a partir da didatização de um determinado gênero de texto, dada a complexidade dessa tarefa quando “não se tem um olhar treinado e estudo”. Essa docente mostra-se altamente engajada em seu trabalho e na reflexão sobre ele, demonstra sua atorialidade, mas aponta as dificuldades que podem impedir que trabalhe, após a formação, com gêneros de texto na perspectiva adotada pelo grupo, notadamente, no trabalho com projetos didáticos de gênero (PDG). Depoimentos como esse incentivaram que fomentássemos com segurança a ideia das comunidades de desenvolvimento profissional, ou CDP<sup>4</sup>.

---

4 O nome “comunidade de desenvolvimento profissional” retoma denominação utilizada inicialmente por pesquisadores da Universidade de Aveiro, que desenvolveram o projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) (ANDRADE; PINHO, 2010).

Na verdade, a semente dessas comunidades já estava presente no projeto anterior, quando, inspiradas por Wells (2004), constituímos a comunidade de indagação do projeto<sup>5</sup>. No caso, essa comunidade era formada por membros da universidade e professores bolsistas. Na época, foi bastante evidente o quanto tais professores mostraram a importância do coletivo na realização de seu trabalho. Isso aparece com clareza na fala de D., uma das professoras bolsistas à época:

e com o projeto tu consegue se dá conta a::i eu  
faço i:sso eu posso mudá eu tenho que mudá nem  
sempre a mudança vem na ho:ra né  
[...]  
↑a porque tem uma motivação né  
[eu] tenho motivação de ↑ai  
>eu vou fazê, eu vou mostrá pros colegas<  
a: se eu tivé uma dificuldade eu vou  
conversá eu vou perguntá:, eu tenho  
com quem compartilhá: (.) tem pessoas  
que entende do que eu- do que eu tô  
querendo dizê:  
(linhas omitidas que perguntam sobre seu PDG)  
e: aqui eu acho que assim o projeto não  
↑foi só meu o projeto foi do ↑grupo  
>eu acho que ↑todos os projetos< têm  
um pouquinho de cada um né:  
mhm

A professora D. demonstra, em vários momentos, a importância do coletivo que havia se formado em torno do grupo que chamávamos de comunidade de indagação. Na fala da docente, na linha 1, o que aparece referenciado como “com o projeto” é, na verdade, o grupo que desenvolvia o projeto, ou seja, com o coletivo.

Para avançarmos a ideia das CDP, buscamos a noção de *comunidade de práticas*. Segundo Wenger (1998), uma comunidade de práticas pode ser definida a partir de três dimensões: o engajamento mútuo (que diz respeito a uma interação regular, cotidiana); o empreendimento conjunto (que diz respeito não a um objetivo compartilhado *a priori*, mas a um empreendimento negociado que envolve complexas relações de mútuos ajustes e acordos); o repertório

---

<sup>5</sup> Wells (2004) pensa em comunidades de indagação como um espaço para problematizar a prática escolar e refletir sobre ela.

compartilhado de recursos conjuntos para a negociação do sentido. Desse repertório fazem parte processos de significação verbais e não-verbais.

Ainda que a CDP guarde as características enunciadas por Wenger, diferencia-se da origem das comunidades de prática, pois é fomentada por duas instituições (a Universidade e a Secretaria Municipal), não sendo oriunda das bases, da relação criada entre pares experientes e menos experientes.

Dois conceitos básicos nos ajudam a aprofundar o que entendemos por CDP.

- as características mais marcantes das comunidades de prática como grupos de pessoas que se reúnem a partir de interesses profissionais comuns e um desejo de melhorar sua prática, partilhando os seus conhecimentos, ideias e observações (WENGER, 1998), de forma que seja possível um trabalho conjunto entre os professores mais novos e os mais experientes, mediados por professores-pesquisadores, num primeiro momento, e, posteriormente, pelos professores de referência (professores que assumirão a tarefa de incluir os novos professores nessa comunidade de desenvolvimento profissional).

- o desenvolvimento profissional, tema que, em nosso grupo de pesquisa, Carnin (2015) explorou a partir de Vigotski (2009), Friedrich (2012) e Bronckart (2013).

De acordo com os autores acima citados, é a partir das significações da linguagem, contextualizadas e de ordem sociocultural, que o sujeito se apropria de novos conceitos, que o seu desenvolvimento pode ser potencializado. A formação continuada de professores e a apropriação de conceitos científicos e sua posterior transformação em instrumento psicológico nesse cenário podem ser relacionados a esse movimento que auxilia o sujeito a forjar novas significações, o que não ocorre de um modo direto, mas de um modo mediatizado, por meio de conceitos, de reconstruções. A teoria vigotskiana traz a noção de *instrumento psicológico*, pela transformação entre os instrumentos e o processo psíquico necessário para resolver a tarefa. A grande diferença entre instrumento e instrumento psicológico está no fato de que “o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57). Ainda segundo Carnin (2015), o emprego dos instrumentos psicológicos, espontaneamente mobilizados pelo sujeito *na e para a* realização de determinada tarefa, permite que se observem indícios de sua apropriação pelos sujeitos para a realização de seu trabalho. Nesse sentido, é importante refletir sobre os efeitos desenvolvimentais de uma comunidade formada visando ao desenvolvimento profissional daqueles que nela se engajarem. A descrição de indícios desse desenvolvimento ajudará a melhor compreender os processos envolvidos no desenvolvimento de conceitos nas

dimensões epistêmica e praxiológica, do agir languageiro e das próprias pessoas envolvidas; a fim de poder contribuir para o campo de estudos sobre o desenvolvimento profissional do professor e, ainda, permitir que novas propostas de formação continuada sejam construídas.

Outro traço importante para os professores integrantes das CDP é a questão da atorialidade (ALMEIDA, 2015). A atorialidade é entendida como a característica do actante que tem o papel de ator, ou seja, aquele que demonstra ter capacidades, intenções, motivos e responsabilidade para agir (BRONCKART, 2008). O professor ator assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir, tem o comando de suas ações. Bronckart contrapõe a este traço a posição de agente, marcado nos textos como não apresentando tais características, isto é, são vistos ou se referem a si mesmos como executores de tarefas. As CDP destacarão a atorialidade dos seus componentes, pois tal traço permitirá alimentar o constante processo de reflexão que se propõe para tais comunidades.

Certamente o espaço da formação continuada foi o primeiro passo para a criação dessas comunidades de desenvolvimento profissional. Hoje, tais comunidades estão constituídas, sendo compostas por professores agrupados por escolas próximas e coordenadores pedagógicos dessas escolas, que se reúnem, a partir de temas por eles mesmos apontados, com o apoio da equipe de pesquisa que as planejou. Tais professores são considerados como referência, pois a eles caberá a relação entre os demais professores da sua própria escola. Tais comunidades procuram a possibilidade de desenvolvimento, em percurso apontado por Bronckart (2013), que tem como ponto de partida a reflexão, passa pelo debate interpretativo e chega à atribuição de nova significação a uma determinada representação. As comunidades proporcionam meios/instrumentos para provocar a reflexão inicial. Nelas são discutidos também problemas/determinantes externos que, muitas vezes, impedem transformações na própria atividade. O amparo no coletivo e a riqueza da reflexão que proporciona oportunizam a interação de conflitos (de certa forma, vistos como motor de desenvolvimento, cf. Vigotski, 2009) entre os recursos psicológicos já disponíveis pelos professores e aqueles novos que estão sendo propostos pela própria comunidade.

Trata-se, pois, de trilhar um novo caminho, num processo de contínuo aprendizado, de apoio coletivo, que deve ajudar e solidificar conceitos que todos consideramos fundantes de uma prática renovada, adequada às prescrições atuais e ao aluno do século XXI.

## Referências

ALMEIDA, A. P. **Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

ANDRADE, A. I.; PINHO, A. S. (org.). **Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto.** Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017.

BRONCKART, J. P. (ed.). Agir et discours en situation de travail. **Cahiers de la section des sciences de l'éducation**, v. 103, p. 9-131, jun. 2004.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise de (seu) desenvolvimento profissional.** 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; **Gêneros orais e escritos na Escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. A noção de gênero de texto e a formação continuada de professores: por uma análise do desenvolvimento profissional docente. *In*: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas: Pontes, 2014. p. 167-188.

GUIMARÃES, A. M. M. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo.** Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 201-219.



GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

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, 2007. p. 77-100.

MALABARBA, T. **O percurso do agir interacional no trabalho docente**: do projeto de ensino às participações contingentes na sala de aula de língua inglesa. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

MARTINS, C. M. **Sobre modelo(s) de formação continuada e seus (possíveis) impactos no desenvolvimento profissional do professor**: um estudo em linguística aplicada. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UNISINOS, São Leopoldo, 2020.

PESSOA, F. **Livro do desassossego** - composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Richard Zenith (org.). 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TINOCO, G. A. Mundos de letramento de professores em formação no agreste rio-grandense. *In*: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRN, 2008.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

VOLOSHINOV, L. S. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Huertec, 2006.

WELLS, G. La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. **Aula de innovación educativa**, n. 131, p. 51-57, 2004. Versão eletrônica disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2034904>.

Acesso em: 05 out. 2020.

WENGER, E. **Communities of practice**. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

# A PRODUÇÃO ESCRITA: DAS PRESCRIÇÕES À REFLEXÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

**Anderson Carnin**  
**Caroline Gomes Motta**  
**Carolina Campos Martins**

## Considerações iniciais

Em decorrência do Edital Universal CNPq/2016, propôs-se o projeto de pesquisa “Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas”, a partir do qual, em 2018, teve início o processo de formação continuada de professores de Língua Portuguesa que dá origem a este capítulo. O projeto, que reforça a parceria entre o grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID) do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS, marca uma trajetória de trabalho cooperativo de formação continuada de professores (CARNIN; GUIMARÃES, 2015), iniciada em meados de 2011, envolvendo os profissionais das escolas de educação básica da rede municipal na (co)construção de propostas de ensino coerentes com o contexto de atuação em que atuam, em geral, e no trabalho com projetos didáticos de gênero (GUIMARÃES, KERSCH, 2012, 2014; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015), em específico. Marca, também, o avanço das pesquisas do grupo na direção de compreender mais detalhadamente o papel da linguagem em contextos de interações formativas e de desenvolvimento profissional docente.

O início do processo de formação desenhado em 2016, quando da submissão do projeto de pesquisa ao CNPq, teve seu efetivo desenvolvimento no ano de 2018, quando ocorreu a oferta, a nível de extensão e como um dos procedimentos desse projeto de pesquisa, do percurso formativo intitulado “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, com carga horária total de 80 horas e duração de nove meses, realizado por meio de encontros presenciais e a distância. Durante esse processo, que buscou a consolidação de uma comunidade de desenvolvimento profissional (descrita no segundo capítulo deste livro), buscou-se articular o ensino de Língua Portuguesa à proposta metodológica de projetos didáticos de gênero (PDG), considerando a necessidade de implementação da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017)<sup>6</sup>, uma política educacional

<sup>6</sup> Referimo-nos à Etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da BNCC, homologada no final de 2017. A versão atualizada, contendo a

de caráter normativo que prevê o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para os e as estudantes de nosso país durante as etapas obrigatórias da escolarização, notadamente, do Ensino Fundamental. Especificamente em relação à Língua Portuguesa, esse documento prevê e aprofunda a noção de práticas de linguagem (leitura, produção de textos, análise linguística/semiótica, oralidade) como eixo central para o trabalho de ensino, a qual deve ser articulada nas propostas didáticas tal qual se articulam ou se materializam no campo social mais amplo.

Como o trabalho formativo foi realizado de modo coletivo, diferentes atores entraram em cena durante sua realização. Contudo, nas oficinas dedicadas à reflexão sobre o ensino da escrita na escola, os(as) autores(as) deste capítulo estiveram à frente de seu planejamento e execução, de modo que este capítulo procura alcançar, centralmente, dois objetivos propostos por esse trio de formadores(as): i) apresentar um relato da proposta construída para as oficinas dedicadas à reflexão sobre o ensino da escrita na escola; ii) desenvolver uma análise preliminar do(s) (possíveis) impacto(s) da experiência vivida pelas professoras<sup>7</sup> em formação continuada a partir das reflexões verbalizadas no coletivo de formação proposto.

Para alcançar os objetivos propostos, nas sessões subsequentes a esta introdução, abordaremos brevemente os conceitos que permeiam o ensino da escrita e a sua abordagem por meio de projetos didáticos de gênero na formação continuada que desenvolvemos. Posteriormente, apresentaremos a proposta de trabalho adotada na oficina dedicada à escrita e nos deteremos na apresentação mais detalhada de uma das atividades proposta: a aproximação e reflexão sobre os documentos oficiais vigentes e a concepção de escrita que subjaz a eles. Paralelamente, apresentaremos, a partir de verbalizações do grupo de professoras durante duas atividades realizadas, nossas reflexões sobre as prescrições que norteiam seu trabalho de ensinar a escrever e o retorno a suas práticas profissionais, em específico, no que concerne ao ensino da escrita. Ao final, tecemos algumas considerações sobre o que a experiência formativa aqui relatada nos permitiu concluir.

## **Breve retomada acerca da proposta da formação continuada**

Durante a formação de 2018, mais bem descrita no segundo capítulo desta obra, as professoras tiveram momentos coletivos com o conjunto total de professoras em formação e de formadores(as) e momentos em que se dividiram em grupos menores, conduzidos por formadores(as) específicos(as) que assinam alguns capítulos deste livro, quando a intenção

---

Etapa do Ensino Médio, foi publicada após a realização da formação aqui relatada.

<sup>7</sup> Utilizaremos exclusivamente o feminino quando nos referirmos às professoras que realizaram o processo formativo aqui relatado, pois o público era composto de profissionais do gênero feminino.

do curso era instigar o debate e aprofundar algumas questões na reflexão conjunta. A proposta dos(as) formadores(as) foi instigar a participação ativa na reflexão acerca dos eixos de ensino da língua portuguesa presentes na BNCC e sua possível aproximação do contexto escolar a partir da proposta metodológica do trabalho com PDG. A formação iniciou com momentos coletivos, nos quais foram (re)discutidos conceitos centrais como: concepções de linguagem e de interação, letramentos, gênero de texto e PDG. Em seguida, as professoras, divididas em dois grupos menores, participaram, intercaladamente, de quatro oficinas diferentes, de acordo com os quatro eixos da BNCC priorizados na formação (leitura, escrita, oralidade e análise linguística), sendo que cada oficina teve dois turnos diferentes de duração e todas elas tiveram a oportunidade de participar de todas as oficinas. Em seguida, as professoras cursistas foram reunidas novamente no coletivo total para a sistematização dos conteúdos das oficinas e para a reflexão conjunta acerca do planejamento de um PDG. Por fim, elas foram reunidas em pequenos grupos (em geral, trios) para planejar um projeto a ser efetivamente aplicado em uma turma de sua escola. Esse processo de planejamento consistiu tanto em encontros presenciais, com acompanhamento de mentores(as) do grupo LID, quanto em acompanhamento a distância, por meio da plataforma Moodle, de grupos em *software* de mensagens instantâneas e também de recursos de escrita colaborativa *on-line*. A proposta consistia na elaboração de um PDG articulado aos eixos da BNCC (BRASIL, 2017) e coerente com as concepções trabalhadas ao longo da formação em relação à proposta didática adotada.

Como o foco deste capítulo é a oficina dedicada à reflexão sobre o ensino da escrita<sup>8</sup>, selecionamos, dentre as atividades propostas nessa oficina específica, a análise de documentos prescritivos. Foi entregue para o grupo de professoras um conjunto de excertos, cada qual abrigado sob determinada temática, a fim de promover a reflexão sobre o seu conhecimento prévio e sobre as prescrições que regem o trabalho docente naquele contexto, isto é, as Diretrizes Curriculares Municipais (NOVO HAMBURGO, 2014) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017). Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, cabe destacar que já se previa o trabalho com gêneros de texto desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), sendo que as Diretrizes Curriculares Municipais foram estabelecidas, em 2014, em sintonia com esse documento, e a BNCC ampliou essa noção propondo um ensino norteado por competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos e pelas estudantes, debate que ainda está em curso na rede de ensino parceira. Antes de nos determos nessa discussão, vamos retomar algumas questões assumidas por nós como basilares ao trabalho com escrita a partir de PDG.

---

<sup>8</sup> A dissertação de mestrado de Caroline Gomes Motta (2020), orientada pelo primeiro autor deste capítulo, desenvolve em profundidade boa parte das discussões que retomamos neste texto.

## O ensino da escrita em projetos didáticos de gênero: concepções gerais

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 76), o eixo denominado produção de textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. Como refletiremos aqui sobre o ensino da escrita, focaremos nas práticas de linguagem relacionadas à autoria de textos escritos, considerando também a situação comunicativa em que ele se situa e a prática social contemplada, pois assumimos que a escrita com foco na interação possui um caráter dialógico (KOCH; ELIAS, 2010).

Diante disso, tendo em vista que “quando a escrita é vista como um processo, há várias etapas até a produção final do texto” (TEIXEIRA; SANTOS; RICHE, 2016, p. 103), pautamo-nos nas cinco operações de Dolz, Gagnon e Decâncio (2010) relacionadas à escrita, todas elas articuladas a determinada situação de comunicação. A primeira consiste na adaptação de quem escreve a tais situações de comunicação e a segunda “[...] compreende o desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero” (DOLZ; GAGNON; DECÂNCIO, 2010, p. 25). Para a efetividade dessas duas primeiras operações, segundo os autores, é necessário que o texto possua referência aos conhecimentos do mundo do destinatário, elementos que assegurem a sua fluidez, informações novas que assegurem igualmente a progressão temática e, por fim, que não possua contradições internas que possam tornar a leitura incoerente. A terceira operação se refere à planificação do texto, que varia de acordo com o gênero de texto e está relacionada à articulação entre as partes do conteúdo temático. A quarta operação consiste na utilização dos recursos linguísticos que constituirão o texto. Essa operação vai ao encontro dos mecanismos de textualização da arquitetura textual de Bronckart (1999), que contemplam a conexão (sinais de pontuação, parágrafos, organizadores textuais, por exemplo), a coesão nominal (como anáforas) e a coesão verbal (como tempos verbais). A quinta e última operação se refere à releitura, revisão do texto e reescrita, ou seja, ao momento em que quem escreve retoma seu texto para aperfeiçoá-lo e finalizá-lo.

Tais operações devem ser consideradas ao se trabalhar com o ensino da escrita e, em específico para este trabalho, no ensino da escrita por meio de um PDG. Dessa forma, distinguimos um ensino de escrita “conservador” de um ensino “inovador”, mas com a ideia de que eles possuem uma relação complementar. O ensino de escrita conservador consiste no estudo de regras que estruturam e organizam o processo de escrita, descoladas de seu contexto imediato de materialização e uso; já o ensino inovador relaciona tais regras ao estatuto dialógico do texto, sempre tendo em vista uma prática social efetiva, com interlocutores reais, em uma situação concreta na qual o texto produzido não se restringe apenas à avaliação do(a)

professor(a). Com isso, queremos dizer que um ensino conservador pode ser relevante para consolidar o conhecimento teórico-científico necessário para que se consiga avançar com inovação, porém não deve predominar no projeto de ensino do(a) professor(a), pois torna seu estudo puramente técnico e, muitas vezes, sem sentido para os(as) estudantes.

## **A oficina dedicada à reflexão sobre o ensino da escrita: processos e procedimentos**

De acordo com Koch e Elias (2010), há três formas de se conceber a escrita: com foco na língua, no escritor ou na interação. A escrita com foco na língua está mais voltada à concepção de linguagem como uma mensagem a ser simplesmente decodificada por um leitor que tem o conhecimento do mesmo código que o escritor. O foco no escritor, por sua vez, está diretamente relacionado à concepção de linguagem como expressão do pensamento, ou seja, como uma representação escrita do que se passa na mente do escritor. Entretanto, o que o curso de formação continuada pretendeu com a oficina de escrita foi concebê-la como interação para a qual “[...] tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34). Nessa perspectiva, a formação trabalhou com o conceito de produção textual vinculada à proposta de PDG (cf. GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015) que deve ter por base o texto do(a) próprio(a) aluno(a), a partir do qual o(a) professor(a) poderá identificar e mapear as necessidades e dificuldades e trabalhar as lacunas que os(as) alunos(as) demonstram na escrita com oficinas diretamente voltadas a essas questões, procurando dirimi-las. Esse processo, portanto, envolve uma produção de texto inicial, que será diagnóstica para o planejamento das oficinas a fim de se chegar a uma produção final com maior qualidade e que, durante esse processo, os(as) alunos(as) possam evoluir em seus textos. Como podemos inferir a partir do próprio nome da proposta adotada, busca-se trabalhar com um *projeto didático* no qual uma determinada prática social é associada a um ou mais gêneros de texto que, de alguma forma, convergem ou atuam decisivamente para/nessa mesma prática social. Portanto, a concepção de escrita como interação está fortemente presente no trabalho com PDG.

Por entender que, na aprendizagem de adultos, a experiência vivida exerce um papel central, a formação continuada foi planejada a partir de princípios que consideram as metodologias ativas e colaborativas de aprendizagem, procurando, em determinados momentos, fomentar que as professoras experienciassem o papel de alunos(as) (como se fossem uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, por ex.) ao mesmo tempo em que, a partir dessa vivência,

refletissem sobre sua própria prática. Para isso, foi construído, pelos membros do grupo de pesquisa, um PDG em que a prática social descrita foi o descarte inadequado de lixo no bairro e o gênero de texto estruturante foi o panfleto de informação e/ou instrução, sendo complementado com o gênero de texto entrevista. Em cada oficina da formação, determinadas atividades construídas para esse PDG foram realizadas com as professoras, possibilitando que elas pudessem perceber como o trabalho proposto seria, por exemplo, recebido pelos(as) alunos(as).

As oficinas de escrita, bem como as demais, foram planejadas para ocorrerem em dois encontros. Foram quatro manhãs de oficina (duplicamos, portanto, a oferta da oficina para atender cerca de 20 professoras cursistas por vez), tendo em vista que o grupo maior foi dividido em dois grupos menores e cada grupo acompanhou duas manhãs de oficina, pois entendemos que grupos menores otimizariam a interação, além da reflexão sobre as questões a serem discutidas. Durante cada oficina de escrita, nosso grupo de formadores(as) se organizou para que ficassem na sala, pelo menos, o professor formador responsável pela oficina e as professoras formadoras auxiliares, um(a) representante da Secretaria Municipal de Educação parceira do projeto, uma bolsista de iniciação científica e uma mestranda. Os outros integrantes do grupo de pesquisa ficaram na sala ao lado, na qual a oficina de leitura ocorria concomitantemente com o outro grupo de professoras.

A fim de mapear o entendimento das professoras participantes da formação sobre o ensino de escrita, foi realizada uma atividade que chamamos de “Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!”, a partir da qual refletimos, em grupo, sobre como ocorrem as aulas de escrita das professoras a fim de compartilharmos experiências. A tarefa foi solicitada uma semana antes da oficina em que ocorreria a atividade presencial. As professoras, então, deveriam postar no Moodle uma imagem que representasse o ensino de escrita em suas aulas. No dia da oficina, as imagens foram projetadas individualmente para que todo o grupo pudesse ver e acompanhar a explicação de cada professora cursista sobre as razões pelas quais escolheu aquela imagem. Dentre as imagens e motivos, destacaram-se imagens reais da sala de aula das professoras cursistas, em que elas compartilharam alguma tarefa de escrita realizada pelos seus(suas) alunos(as), e também algumas imagens retiradas da internet que as professoras trouxeram com o intuito de expor como elas acreditam que deve ser uma aula com ensino de escrita, mesmo que ela não ocorra em sua sala de aula. Das que foram encontradas na internet, também apareceram algumas figuras que não eram de sala de aula, mas que a reflexão sobre ela se relacionava ao ensino de escrita de forma metafórica. Durante a fala de cada professora, outras professoras também complementavam com suas experiências, semelhanças e diferenças nas atividades que realizavam com seus alunos. Essa atividade possibilitou que entendêssemos com maior detalhamento qual a representação de



ensino de escrita de cada professora e, sempre que necessário, os formadores discutiam tais representações e seus significados na prática escolar<sup>9</sup>. A ideia foi naturalizar a reflexão em voz alta sobre o que se faz em sala de aula quando se trabalha com a escrita. Essa atividade, juntamente com um formulário de inscrição e sondagem prévio, realizado via *Google Forms*, permitiu mapearmos mais consistentemente quais os conhecimentos, saberes e representações das professoras sobre o ensino de língua portuguesa, em geral, e sobre o ensino da escrita, em específico.

Tendo em vista todas as informações que coletamos sobre as professoras cursistas e o planejamento do curso de formação como um todo, as oficinas de escrita foram esquematizadas em etapas, conforme o Quadro 1, na mesma ordem cronológica em que estão listadas a seguir.

**Quadro 1.** Etapas das oficinas de escrita

<b>Etapa</b>	<b>Objetivo</b>
1ª - Contextualização: onde a escrita é contemplada em um PDG?	Compreender como trabalhar com escrita em um PDG e qual a sua importância para o projeto.
2ª - Produção inicial	Trocar o papel dos professores pelo de alunos a fim de experienciar o trabalho proposto e compreender a complexidade do trabalho com a escrita.
3ª - Modelo didático de gênero	Compreender como se produz um modelo didático de gênero e seu papel no ensino da escrita a partir do trabalho com PDG.
4ª - Os documentos prescritivos	Discutir o eixo escrita na BNCC e sobre como aproximar as prescrições do documento ao trabalho PDG.
5ª - Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!	Propiciar um momento de reflexão conjunta sobre as aulas de escrita das professoras do grupo.
6ª - Sistematização dos principais conceitos da oficina.	Sistematizar a reflexão teórica fomentada pelas leituras prévias indicadas no Moodle e nas discussões realizadas na formação presencial para realização da atividade prática de planejamento.
7ª - Mãos à obra - Produção, em grupo, de uma oficina/módulo para o trabalho com o gênero panfleto!	Exercitar a prática de planejamento alinhada às discussões e experiências da oficina.

**Fonte:** Elaboração própria.

Nas seções seguintes, descreveremos como duas dessas etapas foram realizadas durante os encontros do processo formativo: a segunda e a quarta, respectivamente, a fim de ilustrar, mesmo que parcialmente, o trabalho proposto. Selecionamos essas duas etapas para este

<sup>9</sup> Uma discussão mais aprofundada dessa atividade pode ser conferida em Guimarães e Carnin (2019).

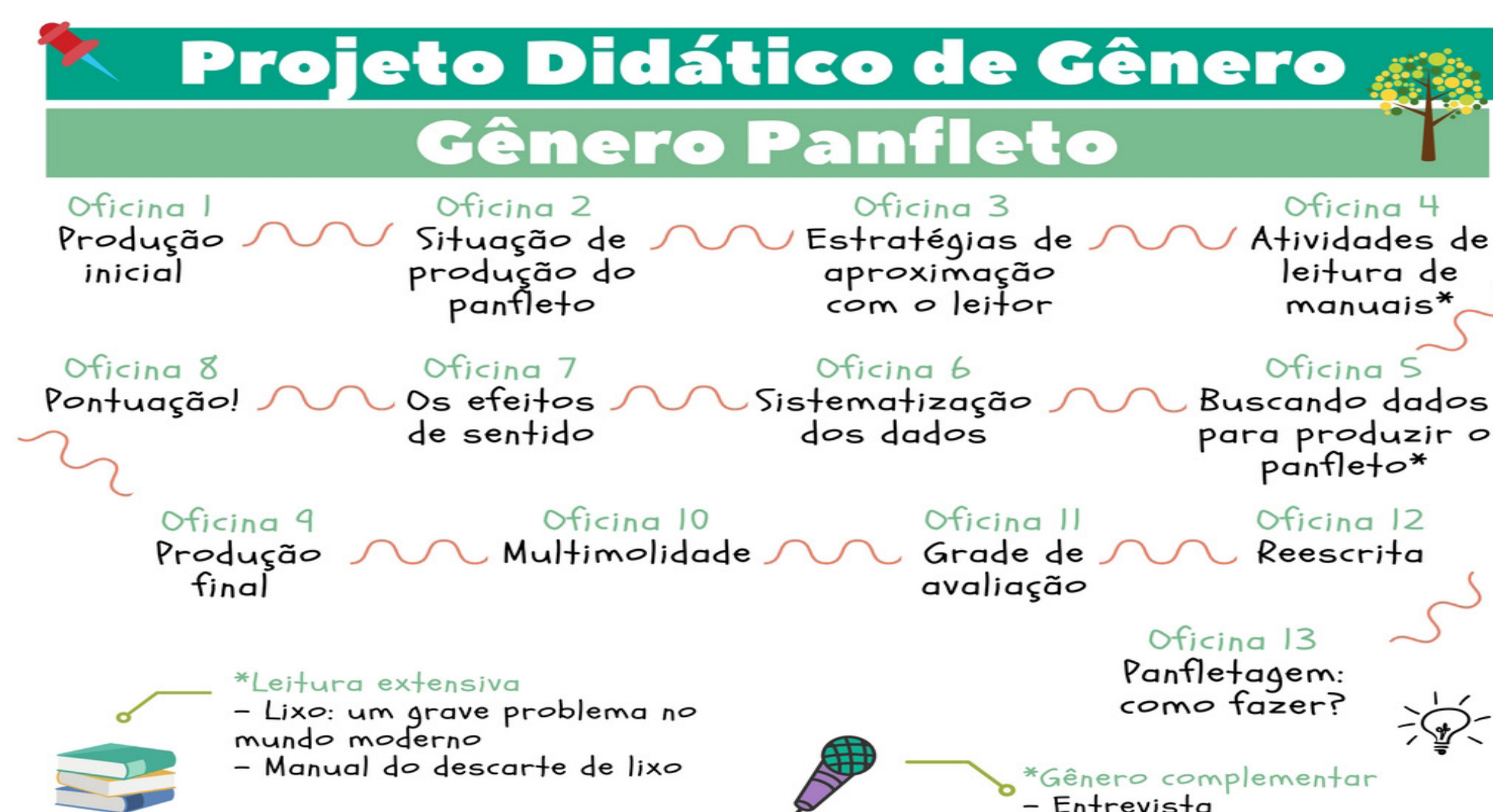
capítulo porque: i) representam a introdução de uma nova metodologia formativa inspirada no procedimento de homologia de processos (SCHÖN, 2000); ii) evidenciam o esforço promovido na direção de aproximar os documentos oficiais do trabalho de ensinar a escrever em uma perspectiva textual em aulas de língua portuguesa.

## Contextualização e produção inicial

No primeiro encontro da oficina dedicada à reflexão sobre o ensino da escrita, para lembrar do que foi trabalhado nos encontros iniciais realizados com o coletivo total de professoras em formação, foram retomados os conceitos de gênero de texto, (multi)letramentos e prática social. Em seguida, o PDG utilizado como instrumento pedagógico do curso de formação foi apresentado aos grupos, ressaltando que a prática social ligava-se a “jovens que vivem em bairro próximo à escola e observam que há descarte inadequado de resíduos e se sentem sensibilizados pelos efeitos que isso causa [...]” e que esses(as) professores(as) se colocariam no papel desses(as) jovens, que seriam alunos(as) de uma turma de 7º ano que produziria panfletos a fim de sensibilizar os(as) moradores(as) do bairro para mudarem seus hábitos e descartarem seus resíduos de maneira mais adequada.

A fim de situá-los sobre o papel da escrita nesse PDG, o seguinte esquema foi projetado a todas as participantes:

**Figura 2.** Projeto Didático de Gênero (Panfleto)



**Fonte:** Acervo do grupo de pesquisa (2018).

Trata-se de um esquema sobre o planejamento de todo o PDG com o gênero panfleto. Durante as oficinas de escrita, esclarecemos que nos encontrávamos trabalhando com essa competência explicitamente nas oficinas 1, 2, 3, 9 e 12, ressaltando que nosso foco era o trabalho com a escrita para compreensão mais aprofundada das prescrições da BNCC e

das Diretrizes Curriculares Municipais referentes a esse eixo específico, mas que todos os eixos, durante a realização de um PDG, devem estar relacionados e articulados entre si e não precisam necessariamente ser abordados separadamente como nas oficinas que elas estavam cursando.

Após situarmos as professoras sobre as etapas do projeto, iniciamos com a oficina 1, na qual elas puderam vivenciar a experiência de uma produção inicial como alunas<sup>10</sup>. Para iniciar essa atividade, eles receberam a seguinte proposta de produção inicial:

Você costuma ver lixo sendo jogado nas ruas de nosso bairro? Já pensou em como contribuir para promover uma mudança nesse hábito que ainda persiste em nossa sociedade? Neste momento, seu papel é, diante da constatação de que muitos moradores de nosso bairro ainda não se conscientizaram desse problema, produzir um *panfleto* instruindo a eles os motivos pelos quais essa é uma questão muito importante à nossa convivência em sociedade! Produza seu panfleto a partir de seus conhecimentos sobre esse gênero, envolvendo os mais diversos recursos possíveis: texto escrito, ilustrações, cores, etc. Não se esqueça de que ele deve ser produzido pensando no público-alvo: a comunidade do entorno da escola.

Para realização da tarefa, as professoras foram separadas em trios para produzirem seus panfletos e, após, apresentaram suas produções iniciais ao grupo todo. Durante as verbalizações das professoras sobre os textos produzidos, notamos uma dificuldade da maioria dos trios na compreensão do gênero de texto estruturante do projeto, pois muitos acabaram produzindo *folders* ao invés de panfletos. Diante disso, acreditamos ser importante realizar um momento de esclarecimento sobre a diferença entre esses gêneros de texto e, ainda, entre um panfleto com o intuito de instruir e outro com o objetivo de informar.

Após essa experiência inicial, na qual as professoras puderam refletir como é estar no lugar de seus(suas) alunos(as) ao realizarem uma produção inicial de texto em um PDG e constatarem que não é uma atividade simples a produção escrita em contexto escolar, pudemos também discutir aprofundadamente que, antes de planejarem um PDG, devem se apropriar consistentemente do conceito de gênero de texto e também conhecer bem o gênero a partir do qual planejarão seus projetos, pois, muitas vezes, é tênue a diferença e não podemos tratar como iguais gêneros que são produzidos em práticas sociais distintas e para fins diferentes. Nesse momento, voltamos a tratar do conceito de PDG, seus objetivos e suas etapas, ressaltando uma das primeiras ações do(a) professor(a): a construção de um modelo didático do gênero a ser trabalhado. Ressaltamos que o curso não traria um roteiro

---

<sup>10</sup> Uma análise mais detalhada dessa etapa da oficina dedicada à reflexão sobre o ensino da escrita pode ser lida em Carnin (2020).

de como o(a) professor(a) deve trabalhar, uma vez que nosso objetivo era demonstrar como essa metodologia de trabalho pode nortear o ensino de/com gêneros de texto a partir das produções iniciais dos(as) próprios(as) alunos(as).

Percebendo, portanto, que seus próprios panfletos, em suas produções iniciais, tinham problemas porque a compreensão do que seria o gênero não estava clara para alguns dos grupos, foi possível discutir com as professoras que esses problemas, em uma turma de Ensino Fundamental, podem ser mapeados na tentativa de serem superados a partir de quantas oficinas forem necessárias para uma produção final de qualidade e que cumpra com seu objetivo social do gênero estruturante trabalhado no PDG. Essa atividade, ainda que brevemente relatada aqui, permitiu que pudéssemos despertar, nas professoras cursistas, a necessidade de atentarem para o estudo prévio do gênero a ser ensinado e, mais amplamente, sobre compreender como e em quais fontes podemos buscar apoio para uma prática docente mais informada e consistente, especialmente em relação às prescrições oficiais que estavam em ampla discussão naquele momento, dada a recente homologação da BNCC para a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental (etapa da escolarização em que as professoras cursistas atuavam). Para fortalecer a compreensão docente sobre esse documento, realizamos uma etapa formativa totalmente dedicada a essa questão, sobre a qual refletiremos a seguir.

## **Articulação/discussão dos documentos prescritivos com a proposta de trabalho em PDG**

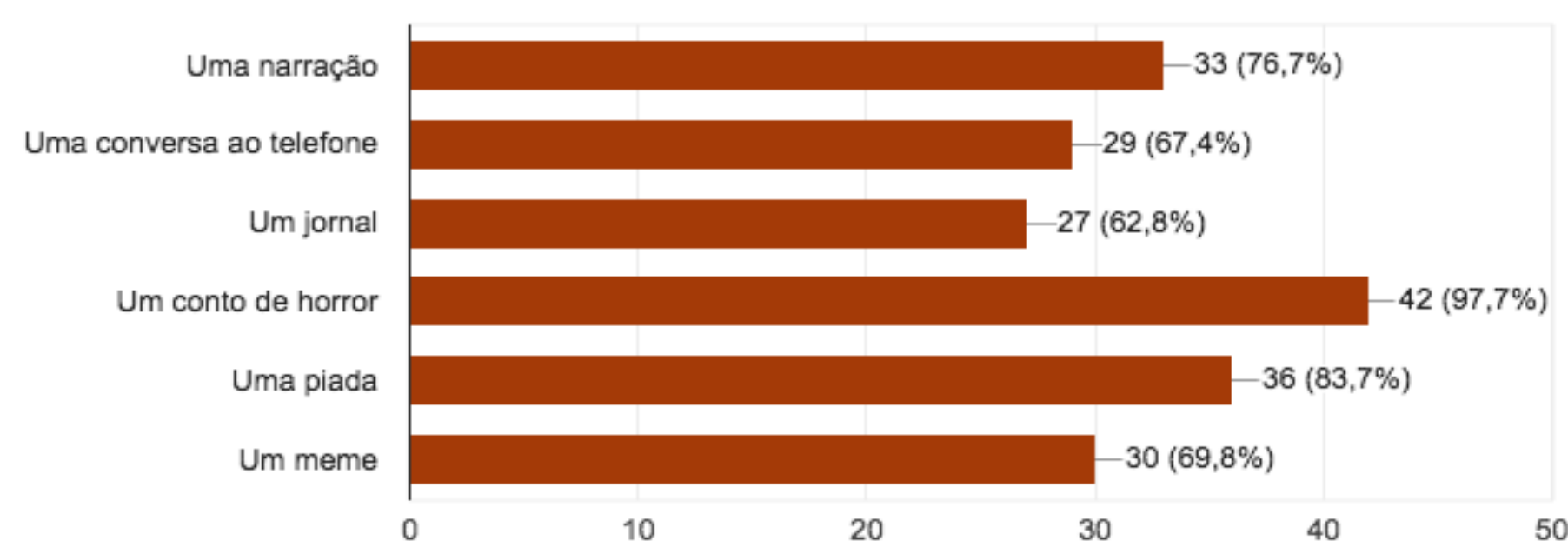
No questionário de sondagem respondido pelas professoras antes do início da formação, via formulário *on-line*, além das questões mapeadas que resultaram nos gráficos 1 e 2 apresentados a seguir, havia perguntas de espaço aberto, para resposta pessoal, sobre o que é “ensinar a escrever” na escola, as quais retomaremos mais detidamente no relato da atividade formativa proposta a seguir.

Importa agora, a título de contextualização mais ampla, situar que o gráfico 1 a seguir apresenta as respostas das professoras em formação sobre uma questão de múltipla escolha em que elas poderiam assinalar, dentre uma lista de termos, quais elas consideram que podem ser considerados gêneros de texto.

**Gráfico 1.** O entendimento sobre “gênero de texto”

18) Você classificaria como gênero de texto (mais de uma opção pode ser assinalada):

43 respostas



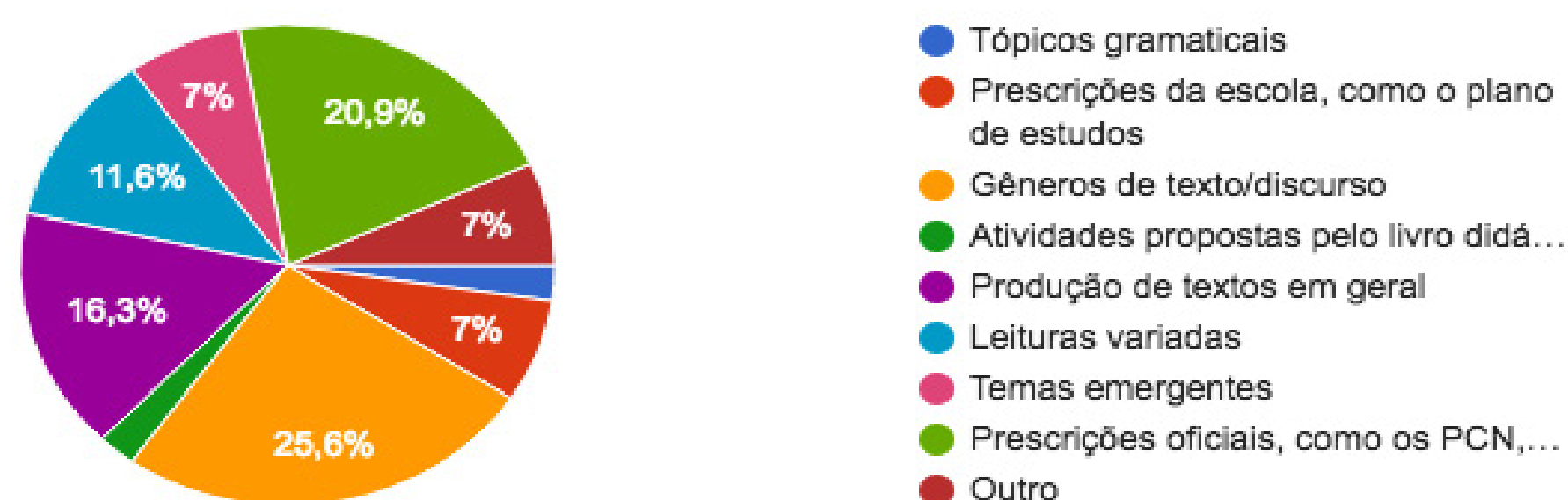
**Fonte:** Acervo do grupo de pesquisa (2018).

O gráfico 2 apresenta quais itens foram considerados, pelas professoras cursistas, como prioridades no ensino de língua portuguesa na escola.

**Gráfico 2.** Prioridade nas aulas de língua portuguesa

19) Você acha prioritário desenvolver o ensino da Língua Portuguesa em torno de:

43 respostas



**Fonte:** Acervo do grupo de pesquisa (2018).

As respostas coletadas no questionário revelaram que o conceito de gênero de texto ainda se confunde muito com o de tipos de sequências (descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal) e com o de suporte (como um jornal, por exemplo), ou seja, local de veiculação do texto, conforme ilustrado no gráfico 1.

No gráfico 2, também percebemos que é considerável a quantidade de respostas em que as professoras indicam o trabalho com gêneros de texto/discurso e as prescrições oficiais como prioridades no ensino de língua portuguesa, embora no desenvolvimento das atividades formativas tenhamos percebido que nem sempre isso se concretiza em uma prática efetiva em sala de aula ou na representação que as professoras fazem sobre seu trabalho.

Com base nas respostas obtidas nesse questionário de sondagem, que nos auxiliou a entender qual seria o ponto de partida da nossa formação, as oficinas de escrita foram planejadas a fim de auxiliar as professoras a mobilizarem, em suas aulas, os conceitos previstos nos documentos prescritivos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa na educação básica, principalmente no que diz respeito ao ensino da escrita em uma perspectiva textual.

Nesse sentido, tendo em vista os resultados obtidos no questionário de sondagem e, especialmente, as respostas à questão aberta que indagava “o que você entende por ensino de escrita?” foram levadas para a oficina de escrita, a fim de propiciar a reflexão sobre os conhecimentos prévios ao curso e as prescrições oficiais. Para isso, as professoras<sup>11</sup> foram separadas em seis grupos, sendo que cada grupo recebeu uma folha com a resposta de uma das professoras cursistas, colega de rede de ensino, um excerto da BNCC e um excerto das Diretrizes Curriculares do Município<sup>12</sup>. Para incrementar a reflexão de cada grupo, solicitamos que levassem, para esse encontro, os livros didáticos que utilizavam em suas aulas de língua portuguesa, a fim de investigarem se eles dialogavam ou não, ou se dialogavam parcialmente, com as prescrições em debate.

O primeiro grupo recebeu o seguinte conjunto de excertos:

**Questionário:** O ensino da escrita é uma forma de registro de conhecimentos e também uma maneira de “existir no mundo”, sendo que, hoje em dia, é fundamental, pois, mesmo que esbarremos em questões ortográficas, de concordância e tal, há que se ensinar aos alunos sua importância a fim de que eles possam posicionar-se frente aos acontecimentos, sendo a escrita uma ótima maneira de alcançar esse objetivo.

**BNCC:** Da mesma forma que na leitura, [na escrita] não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BRASIL, 2017, p. 76).

---

11 Por princípios éticos de pesquisa e atentando à finalidade proposta a este capítulo, não identificaremos as responsáveis pelos excertos transcritos nas discussões a seguir, embora marquemos que são verbalizações das professoras cursistas pelo uso de aspas. Interessamo-nos mais, neste momento, explorar o conteúdo temático das verbalizações produzidas do que identificar quem as enunciou.

12 A seleção e organização dos excertos utilizados no debate foram realizadas previamente pelos(as) autores(as) deste capítulo, de acordo com critérios estabelecidos para fomentar a reflexão coletiva sobre aspectos centrais ao trabalho com escrita em uma perspectiva textual em sala de aula. Evidentemente, outros excertos poderiam ser mobilizados em outros momentos/processos formativos, expandindo a discussão proposta.

[...] no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017, p. 87).

**Diretrizes Curriculares:** [...] um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos diferentes, mas, com o passar dos anos, essa abordagem deve ser cada vez mais complexa. (NOVO HAMBURGO, 2014, p. 12).

4º e 5º anos: 60) Desenvolver propostas de produção textual que abranjam gêneros pertencentes aos cinco agrupamentos: narrar, relatar, expor, argumentar e descrever ações/instruir, considerando a progressão curricular através do aprendizado em espiral e o grau de desenvolvimento das habilidades dos alunos. (NOVO HAMBURGO, 2014, p. 15).

O grupo de professoras que recebeu os excertos acima mencionou, durante a discussão coletiva realizada, que não existe um gênero adequado para cada faixa etária, sendo assim, não há um gênero fixo para cada ano escolar. Elas enfatizaram que se deve fazer o uso adequado de gênero com cada turma, levando em conta a idade dos(as) alunos(as) e a aproximação deles com “um vocabulário que eles utilizam na rotina deles”. Ainda nesse contexto, as educadoras compartilharam uma reflexão sobre o livro didático, a fim de expor as dificuldades de utilizá-lo em sala de aula, pois, de acordo com elas, “o livro tem muitas interpretações de texto que fogem da realidade dos alunos, e assim, não leva o aluno a pensar no processo de escrita”. Por fim, elas verbalizam a ideia de que a escrita é um “processo libertador”. Referente à prática social, as professoras mencionam que ela deve ser trabalhada de forma significativa e contextualizada em todos os anos escolares, fazendo uso de gêneros textuais diversos que circulam nos diversos campos da atividade humana.

O segundo grupo recebeu o seguinte conjunto de excertos:

**Questionário:** O ensino da escrita deve estar voltado a contextos reais de produção, levando o aluno à reflexão do ato de escrever e sua funcionalidade [...]

**BNCC:** Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos. (BRASIL 2017, p. 75).

**Diretrizes Curriculares:** 4º e 5º ano: 61) Oportunizar a escrita de textos, considerando o contexto de produção: definir o gênero, organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades da escrita e interlocutores. (NOVO HAMBURGO, 2014, p. 15)

O grupo de professoras que refletiu sobre o conjunto de excertos acima mencionou a importância do ensino da escrita voltado para a produção de textos relacionados à realidade dos(as) alunos(as), levando-os(as) a uma reflexão sobre o ato de escrever e funcionalidade. Elas também comentaram que o(a) professor(a) deve estar atento aos motivos pelos quais ele(a) está propondo determinado tipo de escrita e para quem eles(as) estão solicitando (adequação ao ano escolar), para que a atividade tenha sentido para o(a) aluno(a). Para elas, “o ensino da escrita deve envolver diferentes recursos linguísticos e voltar-se a situações reais de produção e à funcionalidade de cada texto”. Além disso, as educadoras trouxeram a reflexão de que a escrita é um caminho que percorre etapas, buscando um objetivo dentro de um contexto.

O terceiro grupo recebeu o seguinte conjunto de excertos:

**Questionário:** Desenvolvimento de habilidades de comunicação que pretendem atingir diferentes propósitos, em diferentes contextos, contando com a definição de um interlocutor específico.

**BNCC:** Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65).

**Diretrizes Curriculares:** 6º a 9º ano: 79) Consolidar a produção de textos, organizando o conteúdo textual a partir do gênero definido para atender à finalidade pretendida. (NOVO HAMBURGO, 2014, p. 16).

O grupo de professoras que recebeu os excertos acima concluiu, a partir da reflexão que fez, que “o ensino de escrita é o desenvolvimento de habilidades de comunicação que pretendem atingir diferentes propósitos em diferentes contextos contando com uma definição de um interlocutor específico”. Para elas, “a escrita é motivação, contextualização e interação”.



Referente ao livro didático, as educadoras afirmaram que o livro não atende às necessidades dos(as) alunos(as) e que as atividades que ele contém são de difícil compreensão para eles. Além disso, as educadoras apontam o ensino da escrita como uma habilidade para atingir diferentes propósitos comunicativos com enfoque social através da produção de textos e o professor formador complementou afirmando que “texto é a materialização do gênero”.

O quarto grupo recebeu o seguinte conjunto de excertos:

**Questionário:** “Fazer com que o aluno, dentro das suas possibilidades, possa fazer uso da escrita com o intuito de inteirar-se socialmente, como cidadão de direitos e deveres, ou melhor sabedor dos mesmos.”

**BNCC:** Conhecimentos específicos para a Língua Portuguesa: “Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 85).

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. (BRASIL 2017, p. 74).

**Diretrizes Curriculares:** 6º a 9º ano: 81) Propor a produção de textos orais e escritos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico. (NOVO HAMBURGO, 2014, p. 16).

O grupo de professoras que refletiu sobre o conjunto de excertos acima mencionou que o ensino de escrita faz com que o(a) aluno(a), dentro de suas possibilidades, seja o(a) protagonista em seu processo de escrita, com o intuito de integrar-se socialmente como cidadão, posicionando-se e tendo conhecimento sobre direitos e deveres através de diversas práticas de letramento na construção do conhecimento. Elas verbalizaram, também, que o(a) professor(a) deve estar preocupado com a formação dos(as) alunos(as) como seres críticos, “influenciando em diversas práticas e proporcionando conhecimento de mundo e para o mundo”. Já sobre o livro didático, as professoras comentaram que o livro traz muitos gêneros textuais, possui muitas atividades de leitura e escrita e trabalha também com produção final e inicial.

O quinto grupo recebeu o seguinte conjunto de excertos:

**Questionário:** Produção textual de diversos gêneros, realizando intervenções linguísticas a partir da produção de textos dos alunos.

**BNCC:** Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. (BRASIL, 2017, p. 75).

**Diretrizes Curriculares:** 63) Intensificar a produção de textos, organizando o conteúdo textual, a partir do gênero definido. (NOVO HAMBURGO, 2014, p. 15).

O grupo de professoras que recebeu os excertos acima mencionou que “o ensino de escrita envolve a produção textual de diversos gêneros, realizando interpretações linguísticas a partir da produção de texto dos(as) alunos(as)”. Elas explicaram que se deve levar em conta o contexto social, analisando quem são os(as) alunos(as) que irão escrever e para quem eles(as) escrevem. Para elas, a escrita é “expressar em palavras o complexo processo de pensar e perceber a realidade”. Além disso, as educadoras mencionaram a escrita como uma produção de texto de diferentes gêneros, considerando a função social em um contexto sócio histórico realizando intervenções a partir das produções dos(as) alunos(as).

O sexto grupo recebeu o seguinte conjunto de excertos:

**Questionário:** [...] A prática escrita deve ser seguida pela reescrita, simultânea à revisão metalinguística de elementos da gramática normativa, para que o aluno possa corrigir seus desvios gramaticais, incoerências e incoesões textuais.

**BNCC:** Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017, p. 75).

**Diretrizes:** 4º e 5º ano e 6º a 9º ano: itens 65 e 79. Viabilizar a reescrita dos textos com base em critérios específicos de cada gênero, bem como no diagnóstico da primeira produção, promovendo seu aperfeiçoamento a partir do olhar de um outro leitor. (NOVO HAMBURGO, 2014, p. 15-16).

O grupo de professoras que refletiu sobre o conjunto de excertos acima mencionou que o ensino de escrita é “a correção da gramática normativa e que o objetivo da prática escrita é também corrigir a norma culta”. Elas comentaram que a correção deve ser de acordo com os critérios específicos de cada gênero que está sendo trabalhado. Para elas, escrita é a prática social. Referente ao livro didático, elas afirmam que o livro tem uma mistura de gêneros e não desenvolve um por vez, dificultando assim o trabalho do professor com o foco em apenas um gênero, e também a gramática que está no livro não acompanha o gênero, ou seja, muitas vezes, o texto é utilizado como pretexto para o estudo da gramática. Outra reflexão que as educadoras apresentaram sobre os excertos foi que o ensino de escrita é a produção prática (escrita, reescrita, gramática, coesão e coerência), e que o professor deve organizar a escrita com base em critérios específicos de cada gênero.

Interessante observar que, neste último grupo, emergiu, talvez pelo excerto que continha a resposta de uma colega cursista ao formulário de sondagem e ao conteúdo dos excertos dos documentos oficiais, a relação entre ensino da escrita em uma perspectiva textual e a questão da gramática. Notamos que há, nas verbalizações das professoras, a remissão a uma concepção de texto (e de escrita) como lócus de correção gramatical e linguística, e mesmo uma confusão acerca da noção de “norma culta” que “deve ser corrigida”. Contudo, talvez por terem sido o último grupo a socializar suas reflexões ao coletivo, não deixaram de mencionar que escrita é prática social e de criticar o livro didático que utiliza o texto como pretexto para ensino de gramática, mas não sua própria prática/reflexão a partir do excerto de uma colega do grupo. Vislumbramos, aqui, uma contradição ou conflito entre o que estava sendo discutido coletivamente na oficina e o posicionamento do grupo, abrindo espaço para a retomada dessas questões em outras etapas da oficina ou mesmo em outros ciclos do processo formativo (por ex.: no processo de mentoria, mais individualizado, em que puderam ser debatidas representações docentes e seu impacto no trabalho de ensino a partir de PDG).

Com essa atividade, conseguimos relacionar os documentos que prescrevem o trabalho do grupo específico de educadoras em formação, refletindo também sobre a aproximação dessas prescrições do trabalho do professor no cotidiano de sala de aula. A atividade com o livro didático também foi importante para que as professoras tomassem consciência de que os livros têm atividades interessantes, mas também têm atividades que precisam da intervenção explícita do(a) professor(a), não sendo, portanto, um objeto didático acabado, que prescinde do agir do professor. Algumas professoras constataram que os livros não devem ser deixados de lado nas escolas, pois são materiais de apoio disponibilizados pelo Ministério da Educação, que devem ser utilizados nas aulas desde que com uma metodologia adequada de ensino. Do mesmo modo, foi constatado que as prescrições oficiais são um

importante elemento direcionador do trabalho docente, e que é preciso compreender a fundo o que e como elas definem o agir docente no que concerne ao ensino da escrita. Ressaltamos, ainda, que essa etapa permitiu reforçar algumas questões de pesquisa ligadas ao papel da linguagem (verbalizações no coletivo), e permitiu ainda que tenhamos acesso (mediatizado) ao pensamento das professoras sobre determinadas questões, possibilitando que em outros ciclos do processo formativo voltássemos a essas questões, procurando intervir conscientemente sobre elas. Sabemos que o desenvolvimento profissional não é um processo linear ou finito, e que não se consegue atingir a todas as professoras em formação do mesmo modo e ao mesmo tempo, o que nos leva a seguir investindo tanto no avanço da pesquisa sobre tais questões quando na produção de dinâmicas/interações formativas que visem a qualificar o trabalho docente com o ensino da escrita.

## Considerações finais

Neste capítulo, propusemo-nos a relatar parte de um processo formativo voltado ao trabalho com o ensino da produção escrita na escola, focalizando nossa atenção em duas etapas propostas e desenvolvidas pelo trio de autores(as) quando da interação com professores de língua portuguesa. Focalizamos nosso olhar especialmente para dois momentos importantes da reflexão sobre a temática da escrita na escola: o exercício de produção inicial, em que emergem questões importantes sobre o conhecimento acerca do gênero de texto a ser produzido e sobre como analisar a produção dos(as) alunos(as) para desenvolver um planejamento didático articulado em torno de um PDG; e a discussão/reflexão coletiva sobre o trabalho prescrito por documentos oficiais (bem como seu alinhamento ou não a representações prévias das docentes em formação continuada e aos livros didáticos por elas adotados). Nossa intenção era tanto relatar as atividades propostas, a fim de que possam inspirar outros processos formativos e ampliem o debate das significações que propusemos aqui, quanto, paralelamente, observar os possíveis impactos desse processo na resignificação do trabalho docente, ou, dito de outro modo, possíveis indícios de tomada de consciência, o que pode levar ao desenvolvimento profissional docente, uma das ambições do projeto de pesquisa maior que dá corpo à reflexão aqui empreendida.

Ainda que reconheçamos que nosso esforço maior se concentrou no relato das atividades e menos numa análise aprofundada e crítica do que apareceu nas verbalizações das professoras em formação continuada, o que deve ser feito em trabalhos futuros, entendemos que tal limitação diz respeito tanto ao propósito maior deste capítulo (socializar duas etapas da experiência formativa desenvolvida) e ao espaço que tivemos para sua construção textual. No entanto, podemos, salvaguardados os limites apontados, assumir que algumas linhas gerais

podem ser traçadas no sentido de evidenciar percepções e perspectivas do trabalho com escrita na formação continuada de professores de língua portuguesa à luz do que discutimos anteriormente neste texto. São elas:

- 1) a aposta no trabalho orientado pelo princípio de homologia de processos e por metodologias ativas e colaborativas de aprendizagem na formação docente parece resultar num profícuo processo formativo e, mais ainda, de fomento à reflexão e à tomada de consciência docente sobre as especificidades do trabalho de ensinar a escrever;
- 2) a produção textual elaborada pelas professoras em formação, acrescida da reflexão e debate interpretativo sobre a experiência vivida, pode ser vetor de novas reconfigurações do trabalho docente à medida em que possibilita uma outra visada sobre o que é feito em sala de aula quando se ensina a escrever (não mais apenas falando sobre, mas entendendo os processos que devem ser planejados/compreendidos para facilitar a ação docente);
- 3) a reflexão coletiva sobre as prescrições advindas de esferas oficiais, seja em nível federal ou municipal, associada às representações prévias do próprio grupo de professoras e à análise de propostas de ensino da escrita advindas de livros didáticos, fortalece tanto o senso de trabalho conjunto entre as professoras, que puderam construir/negociar sentidos e verbalizá-los ao coletivo, possibilitando mitigar a distância sentida por muitos(as) professores(as) do discurso que emana dos documentos oficiais da sua sala de aula;
- 4) a compreensão adensada sobre os processos e procedimentos inerentes ao ensino da escrita, numa perspectiva textual, a partir de PDG, pode ainda ser mais bem desenvolvida, procurando, sempre, atenuar os possíveis distanciamentos entre o que se compreende como objeto de reflexão acadêmica e o que se faz em sala de aula, à luz (ou não) do que é proposto em um percurso formativo como o aqui relatado.

Nossa intenção é seguir nesse caminho, fortalecendo, cada vez mais, o papel do coletivo na (trans)formação docente, assumindo novos horizontes teórico-metodológicos, adensando nossas reflexões e práticas, sem perder de vista o papel central da educação linguística, em sentido amplo, e do ensino da escrita, mais detidamente, na construção da cidadania e da equidade que esperamos ver acontecer em nossa sociedade.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CARNIN, A. Sobre interação e intervenção formativas em contexto de desenvolvimento profissional docente: reflexões em curso. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 42-71. *E-book*. Disponível em: <https://www.letraria.net/o-interacionismo-sociodiscursivo/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? **Scripta** (PUCMG), v. 19, p. 241-262, 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução Fabrício Decândio e Anna Raquel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. G. (org.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes, 2019. p. 85-112.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar**. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 17-38.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escrita e Interação. *In*: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 31-52.

MOTTA, C. G. **A (trans)formação continuada como vetor de e para inovação em contexto(s) de ensino da escrita**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UNISINOS, São Leopoldo, 2020.

NOVO HAMBURGO, Prefeitura Municipal. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Novo Hamburgo**. Secretaria Municipal de Educação - SMED, 2014.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TEIXEIRA, C. S.; SANTOS, L. W.; RICHE, R. C. **Análise e Produção de Textos**. São Paulo: Contexto, 2016.

# A AULA DE LEITURA PARA ALÉM DA DECODIFICAÇÃO

**Alessandra Almeida**

## Introdução

As avaliações em larga escala realizadas no âmbito da educação evidenciam os baixos desempenhos dos alunos brasileiros ao realizarem provas em que as capacidades de leitura são postas em cheque, independente da área do conhecimento. Os resultados de tais avaliações coincidem com os inúmeros depoimentos de professores de diferentes níveis de ensino a respeito da dificuldade de compreensão, interpretação e posicionamento crítico de seus alunos.

Considerando que vivemos em sociedades letradas e, para a maioria das crianças e jovens, a escola ainda é o local que propicia o aperfeiçoamento de suas competências leitoras, urge a reflexão e a intervenção didática necessárias para a qualificação dos processos de letramento em todos os níveis de ensino, especialmente na Educação Básica. A fim de contribuir para a qualificação do trabalho dos profissionais que atuam nas escolas de Ensino Fundamental, apresentamos a oficina sobre o ensino de leitura que compôs a proposta de formação, cujo público-alvo foram professores que atuavam na disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais, professores de 5º ano e coordenadores pedagógicos de uma rede pública de ensino de um município do Rio Grande do Sul. Amparados pela *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), buscamos promover a reflexão sobre o fazer docente, favorecer a apropriação dos conceitos reguladores presentes no documento e desenvolver (ou adaptar) materiais de ensino embasados por esses conceitos. Além disso, esta iniciativa possibilitou o acompanhamento da realização dos projetos de ensino de escrita e leitura nas salas de aula dos professores participantes, com a assessoria direta dos formadores, constituindo-se uma proposição de pesquisa-ação, de caráter formativo e intervencionista.

## Linguagem e leitura: ler o quê e para quê?

O ensino de língua materna pressupõe que a nossa prática pedagógica esteja embasada em um conceito de linguagem, o qual indica o nosso objeto de ensino e o percurso a ser seguido. Sendo assim, concebemos a linguagem a partir de um ponto de vista sociointeracional, que reconhece a interação social como condição fundamental para seu desenvolvimento. Isto está relacionado à ideia de que a linguagem se constitui a partir da necessidade do ser humano interagir e agir, em uma relação de coconstrução entre os participantes de uma situação de



interação específica, na qual não só é importante o que é dito, mas é preciso considerar outros aspectos que estão em jogo: quem, para quem, onde, quando, como, com que finalidade e por qual motivo.

A partir desse entendimento, existe a apropriação do sistema linguístico pelo participante, que constrói conjuntamente os objetos linguísticos empregados no seu discurso, uma vez que ele se torna o locutor e os outros passam a ser seus interlocutores. Portanto, é na interação que o enunciado e o discurso materializam a troca entre os sujeitos no processo de comunicação, em postura ativa de resposta, por meio dos gêneros textuais. Por sua vez, os gêneros textuais criam corpo a partir de características próprias que os tornam identificáveis pelos participantes da interação. Desta forma, ratificamos o ensino da língua materna com propostas pedagógicas impregnadas de sentido ao reconhecer o fato de que agimos através da linguagem com textos que pertencem a um determinado gênero, ou seja, em situações de uso de linguagem constituídas por locutores, interlocutores, contexto, objetivo e função.

Ao tratar do processo de leitura, Guimarães e Kersch (2012) chamam a atenção para a leitura como resultado de um processo interativo e dialógico, no qual os leitores participam desta relação de atribuição de sentido e, ao compreender o texto do outro, instaura-se uma forma de diálogo. Nesta relação dinâmica, o processo de compreensão ocorre quando “os sentidos são coconstruídos entre os interlocutores” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 26), o que remete ao conceito de atitude responsiva ativa, pois a compreensão produz o pensamento em outro contexto e recria o que foi compreendido. Tal recriação transforma o sentido do objeto, que é reconfigurado e assume novo sentido (VOLOSHINOV, 2006 [1929]).

Em consonância, Kleiman (2004) traz a concepção de leitura como prática social, o que significa que ler é um processo dêitico, pois ampliar o espectro de compreensão está associado ao reconhecimento da situação de produção do texto, das características do contexto e dos participantes, do grau de formalidade, da intenção da atividade, entre outros fatores. Assim, os modos de ler estão associados à construção social dos saberes em diferentes eventos que envolvem a mobilização de variados gêneros textuais, os quais são elementos importantes no processo de compreensão do significado do texto e das suas funções, de acordo com suas peculiaridades de uso.

Ao tratar de ensino de linguagem, não propomos mais a leitura ou a produção de um texto qualquer apenas para ser avaliado pelo professor, para que se cumpra o protocolo escolar. Nesta perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004) contribuem para a reflexão a respeito das proposições didáticas ao defender que é preciso criar situações em que os alunos tenham de ler e escrever para propósitos específicos, o que reforça a necessidade de ensinar para que o aluno seja capaz de interagir no mundo letrado.

Na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), o conceito de leitura é considerado de forma abrangente, pois leva em conta contextos múltiplos de expressão, portanto, para além do texto escrito, traz imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou imagens em movimento (filmes, vídeos etc.), além do som (música), atentando para suas peculiaridades, especialmente, em muitos gêneros digitais. Desta forma, o documento trata de práticas de linguagem em contextos em que há interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos. Ainda, em tais contextos interativos, estão implicadas distintas finalidades de leitura, as quais são destacadas:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 69).

Como podemos perceber, o documento aponta diferentes objetivos relacionados à leitura em contextos variados vividos na sociedade, ou seja, as pessoas precisam desenvolver competências leitoras para circular em diferentes esferas do mundo letrado com o intuito de serem bem-sucedidas ao atingirem seus propósitos sociais. Especialmente, em camadas sociais menos letradas, a escola exerce o papel fundamental de aproximar essa clientela do mundo da leitura ao proporcionar maior exposição a situações em que o letramento é exigência, bem como ao instigar o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a circulação e a ação dos alunos neste mundo. As proposições de atividades de leitura devem considerar o nível de desenvolvimento cognitivo dos aprendizes e, progressivamente, complexificar de acordo com a maturidade de aprendizagem dos alunos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. As propostas didáticas devem abranger práticas leitoras constituintes de dimensões que associam uso e reflexão, conforme elencadas a seguir (BRASIL, 2017, p. 72):

- reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- dialogia e relação entre textos;
- reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
- reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;

- compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
- estratégias e procedimentos de leitura;
- adesão às práticas de leitura.

Para tratar do desenvolvimento do leitor, levamos em consideração Rojo (2004) que apresenta as capacidades de leitura envolvidas nas diversas práticas letradas, dependendo das necessidades da situação em questão. Entre as capacidades de leitura, temos as capacidades de decodificação, que compreende a aquisição e o domínio do código para: identificar e conhecer o alfabeto (que é diferente de outros sistemas de representação) e as convenções gráficas; compreender as relações gráficas e fonológicas; decodificar palavras e textos; reconhecer de forma global as palavras e visualizá-las no texto, ampliando o olhar para o desenvolvimento da fluência e da rapidez de leitura. Além disso, existem as capacidades de compreensão (estratégias) (ROJO, 2004), que ativam conhecimentos prévios de mundo, antecipam ou predizem conteúdos ou propriedades dos textos, checam hipóteses, localizam informações, comparam informações, permitem fazer generalização, inferir o significado local de algum termo e até inferir globalmente em ideias implícitas ou pressupostas no texto. Por fim, para completar o processo de leitura, as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação) (ROJO, 2004) demandam que o leitor recupere o contexto de produção do texto, defina finalidades e metas da atividade de leitura, apreenda relações de intertextualidade (no nível temático), identifique relações de interdiscursividade (no nível discursivo), perceba outras linguagens (por exemplo, imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos, elabore apreciações estéticas e/ou afetivas e apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

## **O entendimento de ensino de leitura dos professores**

O que pensam os professores sobre o ensino de leitura? Esta questão foi abordada quando estes preencheram o formulário de inscrição do curso e responderam: “O que você entende por ensino de leitura?”. A partir das respostas a esta pergunta, foi possível identificar diferentes entendimentos sobre o conceito de leitura e seu ensino.

Para muitos professores, a leitura acontece a partir da decodificação, mas o processo se completa quando ocorre a compreensão, a interpretação e a reflexão. Desta forma, há o entendimento de que ler “vai além das palavras ou do sistema gráfico”. Alguns atentam para as possibilidades multimodais de ler, por exemplo, quando é preciso compreender gestos,

figuras, imagens e outras formas de expressão. Também há aqueles que relacionam a leitura à oralização de um texto e ressaltam a necessidade de observar a entonação do que é lido.

Um comentário chama a atenção ao comparar a leitura ao exercício físico, que deve ser um processo progressivo de complexificação dos requisitos necessários para se tornar um leitor mais “em forma”:

A leitura é uma atividade que se compara a um exercício físico: se o corpo não estiver preparado para correr, deve-se iniciar com aquecimentos e caminhadas que vão acelerando progressivamente, até que esteja apto em força e resistência para longas corridas em alta velocidade. Assim é a aula de leitura. O professor deve reconhecer previamente o nível leitor em que os alunos se encontram, para indicar-lhes textos cujo conteúdo eles possam acompanhar, sem fadigá-los. Com isso, é possível avançar progressivamente para leituras mais profundas e complexas, sempre com debates e reflexões sobre o que está sendo lido. (Professora participante da Oficina de Leitura).

A metáfora utilizada pela professora expressa o entendimento de leitura como um processo dinâmico, pois é “uma atividade” como “um exercício físico”, o qual requer uma preparação específica e com procedimentos próprios e graduais. Nesta perspectiva, para se tornar um leitor capaz, é preciso desenvolver as capacidades necessárias para tal, de forma progressiva, que se complexifica ao longo do “treino”. Além disso, remete ao professor a tarefa de diagnosticar o nível de leitura dos seus alunos para propor o aprofundamento através de suas estratégias pedagógicas.

Muitos deles trazem à tona que o ensino da leitura passa pela exposição dos alunos a diferentes textos para “trabalhar diferentes formas de leitura, seja de palavras ou de imagens”, bem como que é preciso “apresentar ao aluno diferentes estratégias de leitura dos diversos gêneros textuais existentes, ensinando a se apropriar daquilo que leu”. Ao mencionarem a leitura de diferentes gêneros textuais, acham importante que os alunos dominem suas especificidades, “considerando seu contexto de produção e situação comunicativa a que se destinam”.

Há quem entenda que as práticas pedagógicas devam viabilizar “a construção de competências leitoras para as mais diversas práticas sociais”, assim como afirmam que “o ensino da leitura deve ser significativo, um processo interativo de produção de sentido”. Além disso, observam que cabe ao mediador do processo de ensino de leitura incentivá-la com a exposição frequente a diferentes textos. Também alguns reforçam, muitas vezes, a necessidade de que “os alunos desenvolvam o hábito da leitura”, que é preciso “cativar o aluno a se tornar um leitor em potencial” e “disponibilizar as mais variadas formas lúdicas

de leitura aos alunos, desde os anos iniciais, para que o interesse seja uma crescente” e “proporcionar ao aluno situações prazerosas de leitura para que desenvolva uma leitura fluente, compreensiva e reflexiva”, “não somente a leitura com o intuito de formação, mas também a leitura como forma prazerosa de relacionar-se com o mundo”. Estes comentários recorrentes expressam a tendência de muitos professores associarem a leitura à sensação de prazer e, em consequência, acreditam ser seu compromisso despertar o gosto dos alunos por ler.

Em alguns comentários, os professores ressaltam que é preciso o desenvolvimento de habilidades/capacidades/competências “para que o aluno não só decodifique, mas compreenda e interprete um texto”, “usando seu conhecimento e suas experiências”. Já alguns chamam a atenção para a necessidade de o ensino de leitura considerar as suas diferentes finalidades e, por isso, “servir para tornar o aluno proficiente ao utilizar textos escritos em um meio social letrado”, levando em consideração “diferentes níveis de formalidade” e “a diferença de prestígio entre os gêneros”. Também apontam que a leitura tem como finalidade “ampliar seu conhecimento de mundo”, “divertir-se” e “descobrir o mundo mágico através dos livros”.

Em uma das atividades da primeira oficina (descrita na seção seguinte), os professores apresentaram imagens selecionadas para responder à seguinte pergunta: *O que é uma aula de leitura?* Ao falarem sobre as imagens, ficou evidente que a maioria deles considera que uma aula de leitura ocorre de forma satisfatória quando há um local agradável onde os alunos possam ler livremente. Este local pode ser um canto especial na sala de aula, no pátio da escola, no *playground*, no jardim embaixo de árvores, entre outros. As imagens fizeram emergir também comentários que ressaltaram a necessidade de desenvolver o gosto pela leitura nos alunos, ratificando a mesma ideia já expressa no formulário respondido inicialmente. É interessante observar que poucos expuseram propostas didáticas que demonstrassem a intervenção do professor com objetivos claros de desenvolver a competência leitora de seus alunos. Também cabe dizer que não houve proposição de ação com relação aos alunos que não gostam de ler ou que não leem.

## **Mãos à obra: a organização da oficina**

A oficina de leitura foi organizada em dois momentos diferentes e contou com a participação de dois grupos de professores e coordenadores pedagógicos (em torno de 25 pessoas em cada grupo). É necessário esclarecer que esta oficina aconteceu depois de termos alguns encontros iniciais com todo o grupo de professores e coordenadores, nos quais foram abordados conceitos basilares sobre o ensino de língua materna, bem como a organização

do planejamento de um PDG – Projeto Didático de Gênero<sup>13</sup>. Para sua proposição, levamos em consideração o seguinte contexto social: jovens que viviam em bairro próximo à escola e observavam o descarte inadequado de resíduos (das mais diversas proporções e naturezas) e se sentiam sensibilizados pelos efeitos que isso causava – poluição, entupimento de vias públicas, alagamentos frequentes, esgotamento de recursos naturais, reprodução de mosquitos e proliferação de doenças sérias (como dengue, zika vírus ou chicungunya). Essa foi uma questão que estava atrelada à consciência ambiental e à preocupação com o lugar onde viviam – ligada também ao tema transversal meio ambiente.

Assim, com a prática social mais ampla (a promoção de uma consciência coletiva sobre a responsabilidade com o descarte adequado de resíduos), pudemos pensar no papel da(s) aula(s) de língua portuguesa nesse cenário e em seu retorno à prática social de referência. Como seria possível, através de práticas languageiras, intervir nessa realidade? O que os alunos poderiam fazer para contribuir para que a aprendizagem realizada em sala de aula sobre esse assunto ganhasse vida para além dos muros da escola?

A situação de comunicação promoveria a interação entre alunos, pais e moradores do bairro, ou seja, envolvendo pessoas das mais diversas faixas etárias e com diferentes perfis, em momento de panfletagem, visando à sensibilização para a questão do descarte de resíduos e à promoção da redução do consumo, reciclagem ou reutilização de bens de consumo. O PDG proposto teve como gênero de texto estruturante o panfleto e o gênero de texto complementar foi a entrevista oral.

Abaixo, segue o quadro que mostra, de forma resumida, as atividades e os objetivos da oficina sobre o ensino de leitura.

**Quadro 1.** Resumo da Oficina sobre Ensino de Leitura

<b>Primeiro encontro</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
1. Retomada da atividade realizada no encontro coletivo: reflexão sobre a produção do origami.	- Refletir sobre o processo de leitura vivenciado. - Ressaltar a necessidade da leitura com objetivo específico, em diferentes modalidades. - Dar-se conta das capacidades necessárias para dar uma resposta a um procedimento de leitura.
2. Escolha da imagem que represente uma aula de leitura: “Minha aula de leitura em uma imagem”.	- Promover a expressão livre do entendimento sobre o ensino de leitura. - Propiciar a troca de experiências entre as colegas.
3. Identificação e comparação de aspectos relativos ao ensino de leitura presentes no documento regulador do ensino no país, a BNCC, e no documento regulamentar do ensino no seu município.	- Compreender o que é leitura. - Verificar aspectos consonantes nos dois documentos.

<sup>13</sup> Foi proposto que os professores experimentassem assumir o papel de alunos para produzirem panfletos a respeito do descarte apropriado de resíduos, a partir da proposição de um PDG – Projeto Didático de Gênero.

4. Discussão sobre o conceito de leitura que embasa a proposta de ensino e aprendizagem.	- Ampliar a discussão a respeito dos fundamentos teóricos que embasam a abordagem do ensino de leitura.
5. Identificação das atividades de leitura na proposta do projeto Didático de Gênero (PDG) de produção do panfleto sobre o descarte adequado de resíduos.	- Proporcionar que as professoras assumam o papel de alunos, a fim de que possam experimentar atividades de leitura. - Discutir a experiência.
6. Comparação entre dois panfletos.	- Propiciar a familiarização com o gênero textual panfleto. - Identificar as finalidades do panfleto (instruir ou informar) e compreender o papel das imagens para que os objetivos do gênero textual fossem alcançados.
7. Proposta de leitura extensiva comparativa entre dois manuais sobre o descarte adequado de lixo.	- Ampliar o conhecimento dos alunos a respeito do tema e enriquecer seu repertório linguístico. - Propor questões que colaboram para o acionamento e o desenvolvimento das capacidades leitoras.
<b>Segundo encontro</b>	
8. Levantamento dos conteúdos prescritivos vistos no encontro anterior.	- Revisar o conceito de linguagem e de leitura. - Retomar as respostas dadas às questões do questionário respondido inicialmente na inscrição para o curso. - Discutir certos entendimentos e ressignificá-los.
9. Identificação das capacidades de leitura.	- Ressaltar as capacidades desconsideradas nas propostas de exercícios sobre os textos lidos.
10. Análise de uma atividade de leitura de um livro didático.	- Identificar as capacidades envolvidas e os conceitos de linguagem e de leitura implicados. - Instigar a proposição de atividades de leitura.
11. Dinâmica de encerramento: <i>O que levo desta oficina de leitura?</i> e <i>O que eu ainda quero aprender sobre o assunto?</i>	- Conhecer quais foram as aprendizagens mais significativas das professoras no decorrer da oficina. - Saber quais foram as limitações da oficina.

**Fonte:** Elaboração própria.

No ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), foram disponibilizados textos e materiais de apresentação do conteúdo desenvolvido na oficina. Lá também os professores puderam participar de fóruns de interação com os formadores para esclarecimento de dúvidas e desenvolvimento de outras atividades relacionadas ao conteúdo desenvolvido na oficina do eixo de leitura, bem como dos demais eixos que compõem a proposta de formação.

### *A confecção dos origamis e a necessidade de compreensão dos tutoriais*

No primeiro dia desta oficina, retomamos a experiência que os participantes tiveram no encontro anterior, no qual tinham que produzir origamis seguindo orientações de diferentes tutoriais. Naquela ocasião, cada grupo recebeu um tutorial com instruções que se apresentavam em modalidades diferentes, trazendo a representação dos significados por meio de sistemas semióticos variados: escrita, ilustração, escrita com ilustração, áudio e vídeo. Mostramos a figura de um origami produzido por um dos grupos com o objetivo de ressaltar que, para

desenvolver o origami, foi preciso ler independentemente da forma como se apresentou o tutorial. Sendo assim, ressaltamos que, nesta atividade, foram acionadas capacidades necessárias para dar uma resposta a um procedimento de leitura, com a finalidade específica de seguir as instruções para a confecção do origami, portanto, destacamos a funcionalidade da prática de linguagem vivenciada pelos professores.

### *Uma imagem pode revelar muito*

A segunda atividade, chamada de “Minha aula de leitura em uma imagem”<sup>14</sup>, requisitou que, previamente, os professores escolhessem uma imagem para representar uma aula de leitura e postassem-na no ambiente virtual de aprendizagem do curso (Moodle). No encontro presencial, os professores apresentaram as imagens escolhidas, respondendo às seguintes perguntas: *O que é uma aula de leitura? Por que você escolheu esta imagem?* Ao mostrar as imagens, faziam sua descrição e explicavam o motivo pelo qual as escolheram.

**Imagem 1.** Atividade “Minha aula de leitura em uma imagem”



**Fonte:** Fotografia de autoria de um dos professores participantes da oficina, 2018.

Assim como apontado na seção anterior que trata do entendimento de leitura a partir das respostas do formulário de inscrição, ratificou-se a ideia de que é preciso incentivar o aluno a gostar de ler: “É preciso fazer com que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura” ou “Selecionei algumas imagens que, pra mim, mostram esse prazer do contato dos alunos, principalmente, dos pequenos com o livro”. Esta ideia prevalece entre muitos professores, não somente no grupo de participantes da formação, e, por vezes, é incentivada pelos meios de comunicação. Contudo, cabe considerar que, para gostar de ler, é preciso compreender o que se lê. Por isso, é possível que a falta de compreensão de alguns alunos seja o motivo pelo

<sup>14</sup> Essa atividade possibilitou que as professoras falassem de forma mais espontânea, promovendo a reflexão e a troca de experiências profissionais entre as colegas, o que gerou conteúdo que será abordado em outras oportunidades de escrita.



qual haja a rejeição das atividades de leitura, causando uma reação contrária às expectativas.

Muitas professoras falaram que a aula de leitura acontecia a partir da escolha livre dos livros feita pelos alunos: “Eles estão fazendo a leitura livre e espontânea no jardim da biblioteca” ou “Tem um tatame, onde eles podem sentar e ler à vontade” ou “Eles escolhem os livros para ler e também a gente deixa a leitura bem livre”. Tais comentários explicitam a preocupação de garantir a liberdade de escolha do material a ser lido ou a importância de a atividade ocorrer em locais diferentes do costumeiro, com o intuito de torná-la mais atraente ou motivadora para os alunos. Levar em consideração tais aspectos pode ser um fator relevante para fomentar o interesse por leitura, porém deixa de fora o papel da intervenção do professor para mediar o processo de leitura. Ao pensar sobre isso, emergem alguns questionamentos: Será que todos estavam compreendendo? Será que se arriscavam a ler algum livro mais extenso ou de gênero textual com o qual não estavam acostumados? Todos liam? O que fazer com os que não liam? Qual era a finalidade da leitura?

Poucos participantes apontaram a necessidade de intervenção do professor durante as atividades de leitura, mas uma professora trouxe à tona: “A gente faz a escolha dos livros, eu auxilio eles na medida da necessidade deles”. Neste momento, seu depoimento reforçou a relevância do agir docente, ressaltando o papel do professor para identificar as carências dos seus alunos com relação à leitura e propor meios de mediação para o desenvolvimento das capacidades leitoras dos seus alunos.

### *O que é leitura?*

A atividade da escolha das imagens sobre a aula de leitura suscitou a necessidade de resgatar o conceito de leitura. Com este objetivo, buscamos identificar trechos dos documentos oficiais reguladores do ensino que tratavam dessa prática de linguagem. Para que os professores pudessem comparar as considerações sobre o ensino de leitura presentes no documento regulador do ensino no país, a BNCC (BRASIL, 2017), e no documento regulamentar do ensino no seu município, as Diretrizes Curriculares Municipais (NOVO HAMBURGO, 2014), apresentamos o seguinte quadro:

**Quadro 2.** Considerações sobre o ensino de leitura

<p align="center"><b>BNCC (BRASIL, 2017)</b></p>	<p align="center"><b>DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS (NOVO HAMBURGO, 2014)</b></p>
<p>O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (p. 69)</p>	<p>71) A partir de uma concepção interativa de linguagem, promover os processos de leitura, escrita e produção textual, considerando a relação, o diálogo entre dois ou mais interlocutores. 73) Oportunizar situações em que o aluno possa apreciar e compreender textos do universo literário, levando em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura. (p. 5)</p>
<p>A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;</li> <li>• da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;</li> <li>• do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas). (p. 75)</li> </ul>	<p>74) Planejar o processo de leitura, interpretação e produção de textos, a partir de gêneros textuais, pertencentes aos cinco agrupamentos de gêneros textuais: narrar, relatar, expor, argumentar e descrever ações/instruir (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), considerando a progressão curricular, através do aprendizado em espiral, e o grau de desenvolvimento das habilidades dos alunos. 75) Priorizar, em seu planejamento, atividades de leitura que busquem desenvolver as habilidades de decodificação, compreensão e interpretação (ROJO, 2004). 76) Propor diferentes atividades de leitura a partir de vários gêneros textuais, levando em consideração quem escreve, para quem escreve, o que escreve, como escreve, com que finalidade e em que contexto. (p. 6)</p>

**Fonte:** Elaboração própria.

Esta atividade permitiu verificar que o documento do município elaborado em 2014 já estava alinhado em vários aspectos com a BNCC, por exemplo, com relação ao conceito de linguagem que tem como base a interação ativa do leitor com os variados textos e confirma a relação dialógica no ato de ler e a produção de sentidos decorrentes. Além disso, considera os gêneros textuais e as práticas sociais da linguagem como objetos de aprendizagem para o desenvolvimento das competências leitoras, através das estratégias e dos procedimentos de leitura de forma progressiva. Os aspectos teórico-metodológicos que aproximam os dois documentos resultaram de formações sobre o ensino da língua de língua materna realizadas

para os professores municipais durante os anos anteriores pela equipe do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”<sup>15</sup>, bem como a sua participação na elaboração do documento municipal, junto ao grupo de trabalho formado na ocasião pela assessoria pedagógica da Secretaria de Educação Municipal, coordenadores e professores representantes das escolas.

Em seguida, apresentamos citações de trechos de documentos e textos teóricos que tratam do conceito de leitura e que orientaram a discussão e compreensão do assunto na oficina:

**Quadro 3.** Pontos de vista sobre a leitura

<b>Trabalho ativo de compreensão e interpretação</b>	A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p. 69).
<b>Interação e produção de sentidos</b>	[...] atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11).
<b>Prática social, finalidades da leitura, multiplicidade dos discursos/textos e suas características</b>	A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Lingüística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p. 14).
<b>Relação do leitor com o discurso/texto</b>	A leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos (ROJO, 2002, p. 2).
<b>Contexto dialógico</b>	Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 329).
<b>Competência leitora</b>	O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70).

**Fonte:** Elaboração própria.

<sup>15</sup> Desenvolvido, entre 2011 e 2014, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, com apoio da CAPES/Observatório da Educação.

A partir da análise dos trechos sobre a leitura e o papel do leitor, foi possível provocar os participantes da oficina a retomar o que pensavam sobre o assunto, a fim de ratificar algumas ideias e ampliar ainda mais o entendimento sobre o processo desta prática de linguagem. Este exercício possibilitou perceber que a compreensão requer um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, e que podem ser feitas leituras diferentes, conforme o contexto em que a leitura foi produzida. Nesta relação dialógica, a percepção de mundo e as vivências do leitor interagem com as características do texto para produzir uma significação específica ao contexto no qual a leitura é realizada.

Ainda outro aspecto importante ganhou destaque na reflexão proposta: a finalidade do ato de ler. Assim, observaram-se vários objetivos, por exemplo: responder à leitura realizada; recomendá-la a outro ou não; retomá-la em uma conversa; realizar um debate; escrever um novo texto sobre o tema; expressar a opinião acerca da leitura, entre outros.

Diante do processo complexo que se apresenta, existe uma relação dialógica que se estabelece entre professor e aluno, uma vez que, no cenário escolar, ambos precisam estabelecer o vínculo necessário para desenvolver seus papéis. Há, portanto, o aluno que vivencia a fase de transformação em leitor mais experiente ao ser desafiado pelo professor a estreitar sua relação ativa com o texto para o reconhecimento de sentido. Sobre o papel do professor, que é o formador do leitor na escola, Kleiman (2014, p. 83) diz:

Se acreditamos, como Bakhtin postula, que “quando o ouvinte percebe e entende o significado (o significado linguístico) do enunciado, ele simultaneamente assume uma atitude responsiva ativa” (1986, p. 68), então, a responsabilidade do formador na cadeia de enunciados que se concretiza na escola é inegável.

Assumindo essa responsabilidade, ao professor cabe utilizar meios didáticos para desenvolver as capacidades de leitura com a intenção pedagógica de formar leitores ativos e críticos. Para subsidiar o trabalho docente nesta empreitada, propusemos algumas atividades que indicam maneiras de mediação no processo de formação de leitores, as quais estão nas próximas seções.

### *As atividades de leitura no PDG de produção do panfleto*

Em outro momento, ainda na primeira oficina, retomamos o fato de que, junto à reflexão sobre os conceitos basilares e as prescrições referentes ao ensino de leitura, estávamos propondo atividades que faziam parte da proposta do Projeto Didático de Gênero (PDG) de produção do panfleto sobre o descarte adequado de resíduos, elaborado e desenvolvido para

exemplificar como cada eixo seria abordado em uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Naquele momento, destacamos que a leitura ganharia a mesma importância da escrita na proposta de ensino do gênero textual panfleto, portanto, seriam igualmente importantes atividades para o desenvolvimento da leitura na sala de aula.

Para que os supostos alunos<sup>16</sup> se familiarizassem com o gênero textual panfleto, uma das atividades propostas solicitou que os dois panfletos fossem comparados:

**Imagem 2.** Panfleto 1 (Abandono de Animais)



**Fonte:** Câmara de Vereadores de Formosa do Sul, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3fgcdgc>

**Imagem 3.** Panfleto 20 (Coleta Seletiva)



**Fonte:** Prefeitura de Aracruz, 2017. Disponível em: <http://www.aracruz.es.gov.br/noticia/85062/>

16 Lembramos que o PDG sobre o descarte de lixo não foi aplicado de fato em uma turma real e serviu para exemplificar como poderia ser proposto o ensino de leitura. Desta forma, empregamos o termo “alunos” para nos referirmos aos professores participantes do curso que, em alguns momentos experimentaram as atividades como se fossem alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Após, os alunos deveriam fazer o que foi solicitado abaixo com o intuito de identificar as finalidades do panfleto (instruir ou informar) e compreender o papel das imagens para que os objetivos do gênero textual fossem alcançados.

a) *Leia os panfletos acima e responda ao que é solicitado:*

1. *Para que serve cada um dos panfletos?*
2. *Quais informações aparecem no panfleto 1?*
3. *Quais informações aparecem no panfleto 2?*
4. *Quais instruções aparecem no panfleto 1?*
5. *Quais instruções aparecem no panfleto 2?*
6. *Qual é a função das imagens no panfleto 1?*
7. *Qual é a função das imagens no panfleto 2?*

A oficina também tratou de propor uma atividade de leitura extensiva, caracterizada por possibilitar uma ampla variedade de textos de vários gêneros literários e não literários, das modalidades escrita, oral ou visual, com o objetivo principal de propiciar momentos de uma leitura mais densa, com textos mais longos, que auxiliem no desenvolvimento do tema proposto para o trabalho com o gênero textual estruturante. A ideia foi a leitura comparativa entre dois manuais sobre o descarte adequado de lixo, um brasileiro e o outro japonês. Esta atividade contribuiu para ampliar o conhecimento dos alunos a respeito do descarte de resíduos, bem como colaborou para enriquecer seu repertório linguístico. Ao promover a leitura de dois manuais diferentes, foi possível propor questões que colaboraram para o acionamento e o desenvolvimento das capacidades leitoras, conforme podemos ver na atividade que segue.

b) *Leitura extensiva – leia os dois manuais:*

- “Lixo - um grave problema no mundo moderno” (Manual do Ministério do Meio Ambiente - Brasil) [www.mma.gov.br/estruturas/secex\\_consumo/\\_arquivos/8%20-%20mcs\\_lixo.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/secex_consumo/_arquivos/8%20-%20mcs_lixo.pdf)
- “Manual do descarte de lixo” (manual da cidade de Nagaizumi – Japão) [www.japan.nagaizumi.org/seisou/pdf/h26/portugal/h26\\_por.pdf](http://www.japan.nagaizumi.org/seisou/pdf/h26/portugal/h26_por.pdf)

Ao propor as questões a seguir antes da leitura dos manuais, os alunos foram estimulados a confrontar seus conhecimentos de mundo com aquele exposto no texto a ser lido. Desta forma, acionou-se uma segunda capacidade de caráter inferencial, ou seja, de antecipação ou predição de conteúdos dos textos ao levantar hipóteses.

c) *Questões orais para a atividade de leitura prévia:*

1. Vocês sabem qual é a melhor maneira de descartar o lixo que nós produzimos? Como? Por exemplo, o que fazer com os potes de vidro? As pilhas? As baterias de celular?
2. Já leram algum texto que oriente o descarte de lixo?
3. Para que serve o texto que vai ser lido? A quem interessa o conteúdo desse texto?
4. Será que as formas de descarte do \_\_\_\_\_ (ver o que foi mencionado pelos alunos) estão corretas?

A análise das proposições do quadro abaixo fez com que, durante a leitura dos dois textos, os alunos checassem hipóteses, confirmando ou não suas suposições e buscando novas possibilidades. Além disso, foi requisitado buscar e localizar informações específicas sobre o descarte de lixo nos dois manuais para, em seguida, transcrevê-las no quadro e talvez reutilizá-las na produção do panfleto. Também puderam perceber e compreender outras linguagens, como as imagens e gráficos apresentados nos manuais, para ilustrar e completar o sentido dos textos lidos.

Diante das informações levantadas, foi possível compará-las, construir sentidos a partir do que foi lido e verificar sua relevância para a elaboração do gênero a ser realizado *a posteriori*. A partir do conteúdo analisado, elaboraram-se apreciações relativas a valores éticos e políticos sobre o assunto em pauta, expressando o ponto de vista do leitor, discordando, concordando ou reformulando o que foi lido, estabelecendo uma relação de interlocução com o texto.

d) Ao comparar os dois manuais, complete o quadro abaixo marcando um x no manual que apresenta a característica citada:

Características dos manuais	Texto 1 (manual brasileiro)	Texto 2 (manual japonês)
Foi elaborado para orientar o descarte de lixo no Brasil.		
Foi elaborado para orientar o descarte de lixo no Japão.		
Apresenta ilustrações.		
Apresenta um índice.		
Relaciona o problema do lixo com as doenças causadas por ele.		
Orienta como incinerar materiais.		
Orienta a respeito de reciclagem de papel miscelânea.		
Orienta a respeito do descarte de lixo eletrônico.		
Traz importantes informações sobre o descarte de lixo.		
Apresenta desenhos de diferentes lixeiras coloridas.		

<i>Apresenta um programa de subsídio para aparelho de compostagem de lixo orgânico doméstico.</i>		
<i>Explica como fazer uma composteira.</i>		
<i>Indica que a coleta de garrafas PET e lixo tóxico ocorre duas vezes por mês.</i>		
<i>Trata a respeito do plástico biodegradável brasileiro.</i>		

- e) *Ao comparar o capítulo de livro produzido no Brasil e o manual produzido no Japão, existe alguma orientação de descarte que seja diferente entre os dois países? Se existe, exemplifique.*
- f) *A partir da leitura dos dois textos, liste quais informações são mais importantes para que os moradores do seu bairro saibam administrar a organização do lixo cotidiano e o seu descarte adequado. Tais informações poderiam compor um panfleto com o intuito de instruir sobre o assunto.*

A leitura e as questões propostas propiciaram que os alunos desenvolvessem a capacidade de formular generalizações, ou seja, fazer conclusões gerais sobre as formas de descarte adequado de lixo, bem como sua importância para o meio ambiente. Desta forma, as informações necessárias emergiram para responder ao que foi solicitado e constituíram a síntese da leitura dos textos. Isto esteve aliado ao fato de que foram definidas as finalidades e as metas da atividade de leitura, visto que, a partir do que foi lido, os alunos deveriam produzir um panfleto para que os moradores do seu bairro soubessem administrar a organização do lixo cotidiano e o seu descarte adequado. Sendo assim, ter acesso a mais informações sobre a administração do lixo cotidiano e a melhor maneira de descartá-lo trouxe mais subsídios para a elaboração do gênero alvo.

### *Retomada: levantamento dos conteúdos prescritivos*

No segundo encontro da oficina de leitura, retomamos a discussão dos conteúdos prescritivos vistos no encontro anterior, tais como o conceito de linguagem e de leitura. Propusemos uma atividade em grupo, na qual os participantes liam as afirmações sobre leitura retiradas da BNCC (BRASIL, 2017), das Diretrizes Curriculares Municipais (NOVO HAMBURGO, 2014) e as respostas dadas às questões do questionário que havia sido respondido inicialmente na inscrição para o curso de formação. Eles compararam as informações e verificaram o que havia em comum entre as três fontes. Caso houvesse discrepância ou inadequação ou ainda ressignificação das ideias, os participantes poderiam reformular a resposta dada para adequá-la aos documentos e ao que já havia sido discutido até o momento no curso.



## *Capacidades de leitura e o livro didático*

Para aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento do leitor, elencamos as capacidades de leitura (ROJO, 2004), com ênfase nas capacidades de compreensão e apreciação e réplica. Esta tarefa teve o objetivo de ressaltar as capacidades que geralmente não são consideradas nas propostas de exercícios sobre os textos lidos. Ademais, destacou-se o investimento necessário da abordagem em espiral, que torna mais complexas e desafiadoras as atividades sobre a leitura de acordo com a maturidade cognitiva dos alunos, a partir do acionamento das referidas capacidades. Assim, ainda com o mesmo enfoque, foi requisitada a análise de uma atividade de leitura de um livro didático com o intuito de verificar quais capacidades leitoras foram acionadas. Neste exercício, foram identificadas as capacidades envolvidas e os conceitos de linguagem e de leitura implicados. Também foi instigado que os participantes da formação propusessem atividades diferentes, não somente os tradicionais questionários a respeito do conteúdo lido. Ao realizarem esta atividade, os professores perceberam que é possível aprofundar ainda mais o nível de compreensão dos textos, fazendo com que a leitura fosse imprescindível para a realização de uma tarefa, o alcance de um objetivo específico ou a solução de algum problema.

## *Dinâmica de encerramento*

Como última tarefa, foi realizada uma avaliação oral e espontânea na qual os participantes responderam às seguintes perguntas: “O que levo comigo desta oficina?” e “Quais dúvidas ainda restam?”. Os depoimentos relataram que os momentos de encontro com os demais colegas professores e a oportunidade de refletir sobre o seu trabalho foram muito importantes para perceber que é possível e necessário qualificar as práticas de ensino de leitura na sala de aula, proporcionando outras atividades com abordagens que possibilitem o desenvolvimento de um leitor mais capaz. Ao verbalizar sobre isso, percebemos a expressão da tomada de consciência dos professores a respeito de sua responsabilidade de tornar seus alunos leitores mais proficientes através das possibilidades que a oficina apresentou.

## **Ainda não é o fim porque é preciso continuar...**

Perto do horário de terminar o encontro com os professores nas manhãs das oficinas, sempre ficava a sensação de que o tempo naquela sala de aula não tinha sido suficiente, pois a vontade era de ficar o dia inteiro! Sim, isso foi dito pelos professores e pelos formadores também. Ao refletir sobre a oportunidade de formação vivenciada, observamos a relevância do engajamento dos aprendizes em práticas significativas, as quais impulsionaram os

participantes a refletir e a buscar a ampliação dos seus conhecimentos (WENGER, 1998). A experiência que tivemos na oficina de leitura reforçou a importância dos momentos de formação planejada para privilegiar a interação entre os pares, com o objetivo de pensar e falar sobre o seu trabalho, experimentar outras possibilidades de abordagem de ensino de leitura e motivar-se para continuar buscando novas maneiras de fazer com que os alunos sejam leitores mais competentes e capazes de transitar na sociedade letrada e pensar sobre sua realidade de forma crítica, coerente e autônoma.

Ao responderem as duas perguntas no final da oficina: “O que levo comigo desta oficina?” e “Quais dúvidas ainda restam?”, os professores falaram sobre a experiência que tiveram e suas impressões a respeito da formação. Na ocasião, comentaram a necessidade de planejar as propostas pedagógicas levando em consideração as diferentes capacidades leitoras de acordo com o gênero textual em questão. Também esboçaram a possibilidade de organizar seu planejamento através do PDG – Projeto Didático de Gênero, valorizando o uso da linguagem em uma situação de interação que trouxesse significado para a proposta didática escolar, que pode ir além da sala de aula.

A participação dos professores ao falarem sobre seu trabalho e sobre sua vivência de aprendizagem durante a formação promoveu a reflexão sobre as práticas na sala de aula e possibilitou a tomada de consciência a respeito da responsabilidade docente na condução das propostas pedagógicas e de suas possibilidades de realização. Assim, a continuidade do processo de formação pode contribuir para a redefinição do agir dessas professoras, através da apreensão dos conceitos basilares relativos ao ensino da linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) e da necessária transposição didática na elaboração e no desenvolvimento dos PDGs ou de outras metodologias de ensino em suas salas de aula.

## Referências

BAKHTIN, M. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lixo** – um grave problema no mundo moderno (Manual do Ministério do Meio Ambiente – Brasil) Brasília, DF. Disponível em: [www.mma.gov.br/estruturas/secex\\_consumo/\\_arquivos/8%20-%20mcs\\_lixo.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/secex_consumo/_arquivos/8%20-%20mcs_lixo.pdf). Acesso em: 10 abr. 2018.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte. Ceale/FaE/UFMG, 2005 (Coleção Alfabetização e Letramento).

FORMOSA DO SUL. Site da Câmara de Vereadores de Formosa do Sul. Formosa do Sul. Disponível em: <https://www.camaraformosadosul.sc.gov.br/noticias/index/ver/codMapaltem/34716/codNoticia/170533>. Acesso em: 15 out. 2020.

GUIMARÃES, A. M. M.; CORREA, M. C. (org.). **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa**: desafios e possibilidades. Santa Maria: UFSM/PPGL, 2012. p. 155-186.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

JAPÃO. **Manual do descarte de lixo**. Nagaizumi. Disponível em: [www.japan.nagaizumi.org/seisou/pdf/h26/portugal/h26\\_por.pdf](http://www.japan.nagaizumi.org/seisou/pdf/h26/portugal/h26_por.pdf) Acesso em: 04 abr. 2018.

KLEIMAN, A. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, A. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, Campinas: UNICAMP, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares municipais**. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, 2014.

ROJO, R. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *In*: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.

ROJO, R. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VOLOSHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

WENGER, E. **Communities of Practice**: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

# ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Joseane de Souza  
Laura Remus Moraes

## Introdução

A pauta do ensino da oralidade na escola brasileira já não é mais novidade há tempos. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, de 1997, colocavam amplamente tal sugestão e discussão aos professores. Vinte anos depois, a *Base Nacional Comum Curricular* (doravante BNCC), de 2018, amplia esse foco, propondo objetivos e estratégias embasados na diversidade de gêneros do oral em situações de uso público da fala e dando a conhecer gêneros orais que surgiram ao longo desses últimos anos, especialmente com o advento da internet. Entretanto, o contato com a realidade da sala de aula e os próprios relatos de professores demonstram que a oralidade continua sendo realizada através de práticas canônicas e bastante escolarizadas, como a famosa leitura em voz alta. Isto é, pouco mudou na escola brasileira no que concerne ao trabalho com oralidade em sala de aula nos últimos 20 anos.

Tendo em vista a relevância de problematizarmos o assunto para que a oralidade chegue (e de uma maneira pertinente) na sala de aula, neste capítulo, apresentaremos os princípios que articulamos no desenvolvimento de uma oficina que objetivou trabalhar com professores o eixo do ensino da oralidade no curso de formação continuada descrito no capítulo 2. Com base na experiência que compartilharemos, objetivamos também refletir sobre possibilidades de articulações teórico-didáticas para formadores de professores de português do ensino básico.

## A oralidade como competência interacional e a perspectiva dos estudos da interação social

Os estudos interacionais, mais especificamente os de Análise da Conversa Etnometodológica ou Fala-em-Interação (SACKS, 1992), tomados aqui no Brasil de forma mais ampla e discursiva pelos estudos da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1984) e de forma mais naturalística e microanalítica pelos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica em Contextos Institucionais (GARCEZ, 2008; OSTERMANN, 2012), consideram interação como a ação

conjunta entre falantes por meio do uso situado da linguagem. Isso quer dizer, por exemplo, que a interação não é um conduto (sai de A e entra em B) e que ela é sempre única e singular (por mais que se planeje antes, ela lida com demandas e contingências no momento em que acontece que não são planejáveis). Assim, diz-se que A e B (e quem mais houver na situação de comunicação) coconstroem suas ações colaborativamente num dado evento interacional específico, o que se reflete em competência interacional.

Nesse conceito de competência interacional, habilidades orais não estão contidas no cérebro do falante, mas são então construídas conjuntamente pelos falantes quando engajados em uma interação (YOUNG, 2000; NIEDERAUERN, 2014). Assim, a partir do entendimento dos estudos de interação social, acreditamos em um ensino de oralidade como potencializador dessa competência interacional<sup>17</sup>, o que se dá a partir das práticas interacionais variadas que possibilitam o contato do aluno com recursos interacionais também variados que poderão ampliar seu repertório na prática dos gêneros orais em sociedade.

Entrando mais a fundo no contexto micro das interações, apresentamos um conceito bastante caro aos estudos interacionais que é o de *ajuste ao interlocutor* (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974]). Diferentemente do que alguns estudos sobre o ensino de oralidade reportam, não estamos monitorando nossos “textos” apenas quando pertencem aos letramentos escritos. A oralidade – real – é altamente gerenciada por nós falantes. Não considerar tal característica, tão ubíqua em nossas interações, é ensinar uma oralidade com características que nem sempre corresponderão aos usos que fazemos no dia a dia (GUIMARÃES; SOUZA, 2018a) e que não possuem relação com o que de fato os interlocutores produzem conjuntamente.

O *ajuste ao interlocutor* é “um princípio [...] geral que particulariza as interações conversacionais” traduzido pela “enorme quantidade de aspectos nos quais a fala de uma das partes em uma conversa é constituída ou projetada de modos que exibem uma orientação e sensibilidade ao(s) outro(s) específico(s) que é/são coparticipante(s)” (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974], p. 51). Ou seja, o ajuste ao interlocutor acontece na maneira como alocamos e desenhamos nossos turnos de fala situadamente e de acordo com o interlocutor no momento da interação, e pode ser entendido desde o tópico selecionado e trazido para a conversa e as ações realizadas até a escolha dos variados recursos que temos disponíveis para a produção de nossa fala, como as escolhas lexical e sintática, os recursos prosódicos e fonéticos, as risadas, as aspirações, as hesitações, os movimentos corporais e o direcionamento do olhar, todos meios *interacionalmente geridos* e monitorados (porque produzidos pelo falante e atribuídos de sentido pelo ouvinte, sequencial e situadamente).

---

<sup>17</sup> Ao tomarmos emprestado o conceito de competência interacional da área de aprendizagem de línguas adicionais para pensar a aprendizagem da oralidade na língua materna, consideramos que o gênero constitui-se no que é novo ou passível de aprendizagem e aprimoramento pelo falante de língua materna, ou seja, o conhecimento a respeito das estruturas de participação, das normas e dos papéis nas interações em cada gênero oral, ou, mais especificamente, situação de comunicação.

Assim, além do entendimento de *linguagem como interação* advindo da concepção teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, foi com essa concepção de oralidade como interação e como competência interacional (GUIMARÃES; SOUZA, 2018a e 2018b), focalizando especificamente a noção de ajuste ao interlocutor, que iniciamos o planejamento da oficina que contemplou esse eixo. Assim, na próxima seção, revelamos os saberes conjugados na didatização das oficinas do eixo de ensino de oralidade.

## **Projeto Didático de Gênero, visões do professor sobre o oral, gêneros orais e BNCC: articulando os saberes**

Para além da nossa concepção de oralidade como interação e competência interacional, os saberes que mobilizamos para desenvolver as oficinas são variados. Eles correspondem ao entendimento de ensino de língua portuguesa do grupo de pesquisa, materializado no dispositivo *Projeto Didático de Gênero* (PDG)<sup>18</sup>. Como não poderia ficar de fora, trazemos a visão sobre oralidade daquele que está na linha de frente na educação: o professor e, em uma correlação tanto com o PDG quanto com a necessidade dos professores, adotamos a perspectiva dos gêneros orais, também refletida na BNCC, o documento oficial em que se baseia a formação.

Os Projetos Didáticos de Gênero já foram devidamente discutidos em outras publicações do grupo e no capítulo 1 desta obra. Entretanto, é importante lembrarmos aqui a característica que diferencia um PDG de outros dispositivos de ensino, que é a *prática social letrada* que o seu desenvolvimento vislumbra. Assim, traça-se um paralelo com o papel do professor em formação: sua “prática social” é atender aos seus alunos de uma maneira mais bem informada. É pensando nessa “prática social” do professor que adotamos um PDG para ele desenvolver durante a formação.

Há que se explicar aqui que as atividades propostas nos dois encontros da oficina sobre oralidade retomavam oficinas (módulos) que compunham o PDG que o grupo de pesquisa planejou sobre o gênero panfleto, que era nosso PDG guia para o desenvolvimento das atividades de formação, conforme detalhado no capítulo introdutório desta coletânea. Mas como um PDG de um gênero escrito, o panfleto, pôde dar lugar ao desenvolvimento do trabalho com o eixo da oralidade? Utilizamos a entrevista oral como um gênero de apoio para a produção do panfleto, em que o objetivo seria buscar informações com um especialista sobre o assunto do descarte de lixo (tema do panfleto a ser produzido).

---

<sup>18</sup> Projeto Didático de Gênero (PDG) é um dispositivo de ensino que visa, a partir de uma escolha temática, a um trabalho sistemático que abrange a produção de um ou mais gêneros de texto relacionada a uma prática social. Para mais informações, sugerimos a leitura de Guimarães e Kersch (2012).

Como dito, para o desenvolvimento da oficina, nós também conjugamos o saber das professoras<sup>19</sup> sobre sua prática a respeito da oralidade. Assim, perguntamos às professoras previamente quais atividades envolvendo oralidade eram desenvolvidas em suas salas de aula. Suas respostas trouxeram os seguintes dados:

- Exposição oral;
- Discurso;
- Apresentação de projeto – dicção e oratória;
- Apresentação de prosa poética – técnicas de oratória e desenvoltura;
- Exposição oral para a Feira de Iniciação Científica (fala “robótica”, oralidade x fala organizada);
- Dramatização (projeção da voz, dicção, postura);
- Conversa a partir do texto;
- Debate regrado;
- Propagandear/indicar o livro que leu;
- Seminário sobre países lusófonos;
- Discussão sobre *bullying*;
- Venda/propaganda de um produto.

Tais respostas nos levaram a perceber que havia outro aspecto que necessitávamos esclarecer na oficina: a distinção entre o trabalho que se vale da *oralidade* (oralidade como meio) e o trabalho com *gêneros textuais orais*, ou com *atividades* que mobilizem a competência interacional em situações de comunicação (oralidade como fim, como objeto de ensino e reflexão). Percebemos que não estava claro às professoras as atividades em que a oralidade era um meio (como conversa a partir do texto, por exemplo) e as atividades em que a oralidade era um fim (exposição ou apresentação oral, por exemplo). Além disso, elementos como dicção, oratória, projeção da voz e postura não são gêneros orais, e sim recursos multissemióticos que podem (e devem) ser mobilizados em práticas de linguagem variadas. As professoras, ao citarem gêneros orais, atividades orais e recursos multissemióticos sem atentar para uma distinção entre esses objetos, demonstram que, por vezes, a falta de consideração da situação de comunicação e da prática social pode esvaziar o trabalho com a oralidade em sala de aula e deixá-lo longe da *linguagem como interação*.

---

<sup>19</sup> Houve professores e professoras (homens e mulheres) inscritos no curso, porém os professores não realizaram a oficina de oralidade, já que acabaram participando apenas dos dois primeiros encontros da formação (os mais gerais); assim, tivemos apenas mulheres cursistas.

Assim, a aposta em um trabalho via gêneros orais ocorreu para que essa dimensão da linguagem como interação e de oralidade como interação ficasse mais palpável para as professoras. A necessidade da transposição desse entendimento fez com que adotássemos a entrevista oral para trazermos em nossa oficina como um gênero de apoio envolvido em uma das atividades de um PDG. A partir disso, levamos em consideração, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), que a produção de um texto oral segue uma lógica bastante diferente da produção de um texto escrito. “A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem um todo. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível numa certa medida” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 112). O texto oral, diferentemente do texto escrito, é evanescente. O foco do ensino deve recair, então, na preparação da fala para as diferentes atividades. Além disso, para que se propicie uma melhor performance nos textos orais, a gravação e a posterior escuta repetida e também a transcrição do que foi gravado para que se possa analisar e discutir os êxitos e as falhas são meios que podem ser implementados, com bastante facilidade atualmente. Ainda assim, dada a singularidade de cada interação social, levamos em conta que o aprendizado desse oral não se constitui na aquisição estática de uma habilidade, e sim de um repertório de recursos que poderão ser colocados em prática a cada nova interação, em colaboração com outro(s) falante(s), em outro(s) contexto(s) com especificidades próprias, constituindo, assim, o que chamamos aqui de competência interacional.

Ao mesmo tempo, uma das dificuldades nessa seara é justamente tornar mais palpável o objeto de ensino nos gêneros orais (GONÇALVES; BATISTA; DIEL, 2017), ou seja, mapear as regularidades ensináveis. Prova de que esse assunto está longe de estar esgotado é o projeto recente de Stéphane Colognesi, Silvia Lucchini, Joaquim Dolz e Catherine Deschepper (2017), que se propõe a adaptar também para o ensino do oral um dispositivo já conhecido no contexto francófono (*Itinéraires*<sup>20</sup>) para o trabalho com gêneros escritos. Entre outros tópicos, o projeto procura discutir e desenvolver saberes sobre critérios balizadores para planejar e avaliar o oral, a própria eficácia do ensino de gêneros orais e a natureza dos gêneros orais a serem ensinados – que vai ao encontro da contextualização e da autenticidade desses gêneros na vida real dos estudantes (COLOGNESI; DOLZ, 2017).

Marcuschi, em trabalho de 2005 (p. 24), já lembrava que “talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir”, ou seja, de fato é pensando no que e como o olhar para a oralidade pode contribuir para a vida dos alunos que se chegam às estratégias de ensino do oral e aos gêneros que serão explorados.

<sup>20</sup> *Itinéraires* (COLOGNESI, 2015) é um dispositivo de ensino que prevê o acompanhamento e avaliação das competências da escrita de estudantes da escola básica. O foco é na mediação metacognitiva pelo/a professor/a que, acredita-se, desenvolve competências metaescriturais nos/as alunos/as, trazendo evolução na sua aprendizagem.



Tratando-se do saber representado pelo documento oficial de onde também partimos, a BNCC, em sua descrição do eixo organizador do ensino *oralidade*, já parece entendê-la como *prática interacional*, entretanto, não traz explicitamente esse termo, e sim *práticas de linguagem*. Na redação do documento, ainda falta trazer à concepção de oralidade o reconhecimento das interações como coconstruções entre as pessoas em eventos situados e singulares e fazer esse entendimento perpassar a descrição de cada habilidade ali apresentada. Mais profundamente, podemos dizer que, em nossa oficina, o princípio adotado de oralidade como interação e competência interacional complementa a prescrição simbolizada pelo documento em suas descrições.

## A estrutura das oficinas

Dos/as 54 professores/as que atuam no Ensino Fundamental que participaram da formação como um todo, a oficina de oralidade envolveu 35 professoras. Houve desistência por vários motivos, mas essa é a tendência segundo a experiência prévia do grupo. A carga horária total do curso foi de 80 horas, 20 horas das quais a formação se deu a distância, através da plataforma Moodle. Ao todo, das 60 horas presenciais, seis horas foram destinadas exclusivamente ao eixo da oralidade. Planejamos dois encontros. No primeiro encontro, iniciamos pedindo para que as professoras compartilhassem conosco e com as demais colegas as atividades de oralidade que permeavam sua prática docente (e que haviam sido postadas previamente na plataforma Moodle). A próxima atividade, pensada para corresponder a uma oficina do PDG guia, foi planejada para colocar as professoras no papel de alunas, seguindo princípios de homologia de processos adotados pela proposta formativa como um todo: elas fariam uma produção inicial de entrevistas televisivas breves em trios (entrevistada, entrevistadora e câmera). Na sequência, trouxemos duas entrevistas (uma mais profissional<sup>21</sup> e outra feita por alunos de uma escola) para serem observadas e analisadas com as professoras a partir de seus aspectos interacionais; por exemplo, como se deu a relação da entrevistadora com o espaço e com os interlocutores e se as respostas do/a entrevistado/a seriam de conhecimento da entrevistadora e como ela lidou com tais respostas. Subsequentemente, pedimos que retomassem as entrevistas recém-produzidas (que foram gravadas) e as avaliassem quanto aos mesmos aspectos observados nas entrevistas trazidas ao grande grupo.

Ainda nesse dia, trouxemos para discussão o seguinte quadro sobre habilidades e objetivos a respeito do ensino do eixo oralidade constante da BNCC:

---

21 Produzida pela TV Gazeta em parceria com a ONG Olhar de Bia, tendo Bia como entrevistadora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53K2OdyhUQ>.

**Quadro 1.** Habilidades compreendidas no tratamento das práticas orais

<p>Consideração e reflexão sobre as <b>condições de produção dos textos orais</b> que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.</li> <li>• Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</li> </ul>
<p><b>Compreensão de textos orais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceder a uma <b>escuta</b> ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multisssemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>
<p><b>Produção de textos orais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</li> </ul>
<p>Compreensão dos <b>efeitos de sentidos</b> provocados pelos usos de <b>recursos linguísticos e multisssemióticos</b> em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</li> </ul>

**Fonte:** *Base Nacional Comum Curricular* (2018, p. 79), com grifo das autoras

Compreender textos orais, segundo a BNCC, é também proceder a uma escuta ativa, voltada para questões referentes ao contexto de produção dos textos. A questão da escuta ativa na BNCC é um dos pontos em que podemos fazer uma ligação ao princípio do ajuste ao interlocutor e o consequente trabalho com a oralidade como interação e competência interacional. Assim, foi importante trazer o trecho do documento para finalizarmos o encontro com tal discussão.

No segundo encontro, demos início à oficina retomando com as professoras um quadro que mostra cada etapa do PDG sobre panfleto. Nossa intenção foi a de situá-las, logo no começo dessa segunda oficina, mostrando que desenvolveríamos uma oficina pensada com vistas à concretização da prática social relacionada ao gênero panfleto: a panfletagem. Nessa atividade, solicitamos que duplas imaginassem primeiramente a situação em que esses panfletos seriam distribuídos, para quem, etc., e o cenário tanto de aceite quanto de recusa ao panfleto na abordagem à pessoa. Subsequentemente, as duplas responsáveis pela recusa deveriam apresentar suas estratégias mobilizadas na tentativa de reversão da recusa ao panfleto. Depois que as duplas dramatizaram cada situação, iniciamos uma discussão para

reflexão sobre as capacidades de linguagem mobilizadas nessa atividade (p.ex. como se identificar; como convencer alguém), sobre os elementos do gênero oral *panfletagem* que puderam ser trabalhados na abordagem a um desconhecido (vocativos adequados – refletem a relação com o interlocutor; maior ou menor formalidade; a postura corporal; as expressões faciais; enunciado, normalmente pergunta, utilizado para interpelar a pessoa a quem se deseja distribuir o panfleto; explicação do conteúdo do panfleto, porém sem o ler) e sobre perguntas ou apelos para benefícios que poderiam fazer a pessoa abordada reconsiderar a própria recusa ao panfleto (p.ex.: “ah, tudo bem, mas a senhora já sabe onde descartar seu óleo de cozinha usado?”; “É para o seu bairro ficar mais limpo.”). Encerramos essa segunda oficina trazendo algumas unidades da coleção *Projeto Teláris*, bem como partes de seu manual do professor, para analisarmos, juntamente às professoras, como o ensino da oralidade é abordado nesse material. O quadro a seguir sintetiza cada atividade desenvolvida nas oficinas e apresenta seus objetivos.

**Quadro 2.** Resumo da Oficina sobre Oralidade

<b>Primeiro encontro</b>	
<b>Atividade</b>	<b>Objetivo(s)</b>
1) Apresentação de uma atividade que envolve o trabalho com oralidade em sala de aula que fazem ou já fizeram com seus alunos. - Professores/as: atividades orais que permeiam o ensino de português na sala de aula; - Coordenador/a: um exemplo de atividade que julga ser frequente na sua escola.	- Conhecer os tipos de atividades que circulam nas aulas de Língua Portuguesa; - Compreender quais são as concepções de oralidade adotadas pelos/as professores/as.
2) A entrevista – produção inicial: os/as professores/as em formação dividem-se em trios (entrevistador, entrevistado e câmera). Eles devem produzir e gravar uma entrevista de 2 a 3 minutos sobre o descarte de resíduos em seu bairro.	- Colocar os/as professores/as no papel de alunos/as, a fim de que possam experienciar atividades de oralidade, em especial, a produção inicial; - Discutir a experiência.
3) Assistir duas entrevistas e observar alguns aspectos – pontos positivos do desempenho das entrevistadoras, preparação prévia das entrevistadoras, planejamento da fala, apresentação do conteúdo da entrevista, postura, expressão corporal, gestos, entonação, relação com o espaço, a questão da escuta ativa, isto é, se as entrevistadoras consideraram a resposta de seus entrevistados.	- Construir uma compreensão conjunta a respeito dos aspectos mobilizados para a elaboração do gênero oral entrevista.
4) A partir dos elementos analisados na atividade anterior, os/as professores/as em formação devem analisar as entrevistas que realizaram.	- Propiciar a reflexão sobre os aspectos que são mobilizados no momento da elaboração de um texto oral e perceber que tais aspectos podem (e devem) ser ensinados.
5) E o que dizem teorias e manuais sobre o ensino de oralidade?	- Propor uma reflexão sobre a concepção de oralidade que está no cerne da BNCC, das Diretrizes de NH e de um autor brasileiro que trabalha oralidade no ensino (MARCUSCHI, 2008).

<b>Segundo encontro</b>	
6) Relembrando o PDG do panfleto.	- Situar os/as professores/as em formação em relação ao PDG do panfleto, mostrando em que parte do projeto o gênero entrevista se insere.
7) Dramatização da panfletagem. Os/as professores/as trabalham em duplas ou trios – eles deverão imaginar e atuar sobre duas situações opostas no ato da panfletagem: a recusa e o aceite do panfleto (metade das duplas trabalhará com o cenário de aceite; a outra metade com o cenário da recusa). A dramatização permite que os/as professores/as vivenciem o papel de aluno e compreendam suas aprendizagens seguindo o princípio de homologia de processos	- Propiciar a reflexão sobre os aspectos que são importantes para a panfletagem: como abordar alguém desconhecido, como se identificar, como argumentar, como convencer, o uso de uma linguagem mais/menos formal, a utilização de vocativos mais/menos formais dependendo do interlocutor (tu/o senhor/a senhora), postura corporal, entonação e volume da voz, que enunciado usar para interpelar a pessoa a quem se quer entregar o panfleto; - Discutir a experiência.
8) Atividade com o livro didático: os/as professores/as observam como a oralidade é abordada em livros didáticos selecionados (Projeto Telaris). Eles/elas devem compartilhar seus apontamentos com o grande grupo. Cada professor/a deve analisar 1 capítulo do livro, há livros de diferentes séries. Eles devem compartilhar seus apontamentos com o grande grupo.	- Observar como a oralidade é abordada em livros didáticos e analisar uma das atividades propostas nesse sentido, considerando o que foi focado até então sobre ensino de oralidade.
9) Dinâmica de encerramento: <i>O que levo desta oficina de oralidade?</i> e <i>O que eu ainda quero aprender sobre o assunto?</i>	- Conhecer quais foram as aprendizagens mais significativas dos/as docentes ao longo da oficina; - Saber quais foram as limitações da oficina na visão das professoras, para alterá-la/repensá-la para as próximas formações.

Fonte: Elaboração própria.

## Falas e reflexões propiciadas pela oficina do eixo oralidade

É necessário lembrar o leitor sobre o princípio da homologia de processos adotado na concepção de cada oficina do curso de formação: esse princípio visa a oportunizar aos professores aprender de modo mais significativo, já que a proposta é a de que vivenciem o processo (SCHÖN, 2000). A teoria está por trás das experiências oportunizadas aos professores, ou seja, no planejamento e didatização das oficinas. Porém, o foco, na prática, é fazê-los experimentar as mudanças pretendidas primeiramente como se fossem alunos e, na sequência, possibilitar a reflexão sobre tais vivências.

Nesse sentido, exploramos trechos das falas das participantes da oficina do eixo oralidade com vistas a demonstrar o potencial de sensibilização e resignificação que a vivência da oficina no modelo implementado possui. Essa sensibilização e resignificação referem-se a oportunizar o questionamento de visões e práticas prévias à oficina que podem, então, dar lugar a novos entendimentos, a uma tomada de consciência sobre outros modos, saberes e fazeres que o trabalho com oralidade pode ter em sala de aula. Partindo dos princípios que

nos orientaram, buscamos compreender se a formação permitiu que um novo entendimento de oralidade – como interação, como competência interacional, mais especificamente, na noção de ajuste ao interlocutor – pudesse ser construído por meio do trabalho com (a) a produção de uma entrevista oral, (b) a escuta/visualização de duas entrevistas orais em vídeo seguida das respostas às perguntas feitas pelas formadoras sobre tais entrevistas e (c) discussão/avaliação/reflexão sobre as próprias entrevistas realizadas (atividades 2, 3 e 4 do Quadro 2). Exploramos aqui trechos das falas das professoras (nomes fictícios) durante uma dessas atividades (atividade 4 do Quadro 2), focalizando suas percepções ao experienciarem a produção do gênero entrevista oral.

## Excerto 1:

*Ivone: É que na verdade quando eu escrevo, normalmente, eu posso reescrever se eu quiser, eu posso ler, eu penso, eu organizo o pensamento. A fala é diferente. E outra, tem muito a questão, eu não sei o que tu vai dizer. Eu até tenho o repertório, mas na hora pode surgir uma coisa que eu não tinha pensado. Então essa questão do corpo a corpo ela é bem improvisada né. Ela é bem surpreendente porque tu não sabe o que vai acontecer.*

Observa-se, nas palavras dessa professora, algumas pistas para compreendermos seu entendimento sobre oralidade, a de que os textos orais, diferentemente dos textos escritos, se materializam de outro modo. Pode-se apagar o que é escrito, pode-se reescrever, pode-se reorganizar o pensamento. Porém, uma diferença prática entre escrita e oralidade é o fato de o texto oral ser evanescente e não poder ser refeito no aqui-e-agora interacional depois de produzido. Embora a professora esteja certa em seu argumento, ela não vai adiante sobre a existência de um nível de monitoramento sobre a fala (feito por nós e pelo interlocutor), que muitas vezes mostra essa reorganização na prática.

Ainda que essa professora não tenha atentado para o caráter do monitoramento que fazemos dos textos orais, vê-se emergir a importante questão interacional que trouxemos no início deste capítulo: ainda que se planeje, não sabemos o que o interlocutor irá trazer como contribuição, dada a singularidade de cada interação social. Essa é uma das principais características da oralidade como interação. Ao mesmo tempo, não significa que a oralidade não deva ser trabalhada, já que podemos aprender e aprimorar nosso repertório de recursos. Nunca saberemos com exatidão o que o interlocutor vai trazer, mas podemos estar mais ou menos preparados para nossa performance com base na ampliação do repertório de práticas e, especialmente, do desenvolvimento da competência interacional. A partir da discussão desses aspectos, as professoras apontaram que, para que um entrevistador seja bem-sucedido,

ele deve realizar uma escuta ativa. Elas observaram que uma das entrevistadoras analisadas não realizou com sucesso a escuta ativa, perguntando algo que a entrevistadora já havia respondido.

No excerto seguinte, outro trio de professoras descreve sua experiência com a concepção e realização da entrevista.

## Excerto 2:

**Vitória:** *A gente não ensaiou tanto, a gente já sentou ali, buscou um lugar sentado porque a gente achou que ia ser melhor para criar uma intimidade. E a gente fez a primeira vez e não tinha dado certo na gravação – graças a Deus (risos). A única coisa que faltou foi no início apresentar o assunto melhor, mas no resto teve interação, eu procurei cuidar o que ela estava falando pra fazer o link com a frase seguinte pra introduzir a pergunta, teve encerramento.*

**Bárbara:** *Muito engraçado que observando a Vivi entrevistando, ela esperava a minha reação. Eu falava, aí enquanto eu tava explicando eu quando olhava pra ela, aí ela fazia a interação. Sempre fazendo aquele link “e então Bárbara”, a gente tinha o roteiro de perguntas, mas ela foi muito natural nas perguntas né. E eu tenho muita ansiedade, eu pensei “eu devo ter interrompido a Vivi nas perguntas” porque eu sabia as perguntas, a gente já sabia antes.*

**Vitória:** *Mas aí eu já pesquei quando ela já se antecipava.*

**Bárbara:** *É, quando a gente olhou no vídeo isso não aconteceu. Mas porque ela já tinha esse timing e sabia que eu ia interromper. E aí deu certo, ficou bem legal, eu gostei do vídeo.*

**Vitória:** *Ficou bem natural.*

Neste excerto, a visão de interação que queríamos de fato fazer emergir fica bastante evidenciada nas falas das duas professoras. Vitória menciona que teve cuidado com o que a interlocutora trazia para poder fazer ligação com a fala subsequente. Nesse ponto, podemos ver a noção de ajuste ao interlocutor e a coconstrução da entrevista, por meio de uma negociação entre as interagentes inclusive em um nível multimodal (os olhares e o entendimento de que uma era mais “ansiosa” do que a outra), sob a perspectiva das próprias interagentes.

Ao salientar que “faltou no início apresentar o assunto melhor”, Vitória demonstra ter conhecimento do gênero entrevista: tanto em entrevistas escritas quanto em entrevistas orais, há uma introdução em que se apresentam o entrevistado e o assunto que será tratado.

Emerge nessa fala o conhecimento sobre como se comporta o gênero oral em questão, sobre as características que o compõem.

As professoras mostram também o cuidado com o planejamento anterior na produção desse gênero quando mencionam o roteiro prévio e, ao mesmo tempo, demonstram saber que, apesar de seguir um roteiro, em uma entrevista espera-se o desempenho de certa naturalidade nas perguntas. Faz-se relevante dizer que a atividade de colocá-las como alunas desempenhando uma dada atividade tem o potencial de despertar as professoras para o que se pode tornar objeto de ensino do oral por meio da vivência.

No excerto seguinte, outro trio de professoras descreve e avalia sua experiência com a concepção e realização da entrevista. Nesse momento, há, na sequência, intervenções das formadoras (Joseane e Laura).

### Excerto 3:

**Jamile:** *Nós, eu estava analisando aqui, acho que fomos as que fizeram mais rápido (risos) fizemos rapidinho. Estávamos analisando, achamos que ficou bom, viu (risos). O pulo do gato é a filmadora, além né da entrevistadora, mas quem vai filmar. Porque a interação é com quem não tá aqui né.*

**Amanda:** *A gente não dá muita importância, mas a câmera é essencial né. O destaque que tu vai dar se tu aproxima, se tu afasta, a maneira como tu te posiciona, e aí direciona o olhar do público né. Foi bem amador, mas a gente observou isso.*

**Jamile:** *E a Marta fez muito bem isso. Então parecia que conversou com o público, o público é a câmera né, que é a interação ali. E como é importante quando a gente vai, por exemplo, na escola assim, com as crianças, e a gente não se dá conta, só pega e filma.*

**Laura:** *Isso que vale a atividade também né. A gente perceber como é que é pra eles o processo.*

**Marta:** *É como uma leitura também né.*

**Joseane:** *Acho que tem vários pontos aqui né. Vamos começar então por este que a gente levantou aqui por último né. Que é justamente, quando a gente faz, pede pro aluno né “ah, produz aí” e a gente muitas vezes nunca fez, nunca esteve naquele papel pra poder ver tudo o que demanda. Tem que ver: será que vamos ter um roteiro prévio ou não vamos ter um roteiro prévio, vai ser improvisado, não vai ser improvisado, vai ser filmado, como é que vai ser filmado? Enfim, tem todos esses fatores que*

*extrapolam né, que antecedem, digamos assim, a produção em si. Aí depois tem todo um mundo ali de visual que a gente tem que pensar. Vou me sentar ou vou sentar como? Vou virar de frente, vou sentar de lado? E tudo isso é interação, é como que depois tu vai conseguir se conectar com o teu interlocutor aquele, o terceiro, que não está ali presencialmente. E como, até mesmo, se eu vou conseguir, por exemplo, se ficam duas pessoas, entrevistador e entrevistado lado a lado completamente, tira o campo, o espaço interacional entre eles ali que, com certeza, vai impactar no como tu vai poder fazer essa questão de ir medindo ali, quando que eu posso comentar. A questão do olhar de vocês, que vocês mencionaram né, eu ficava ali ligada no olhar dela pra poder então né. Tirando esse campo, esse espaço interacional, não consegue ter isso né. Então até mesmo isso pode ser ensinado, pode ser trabalhado.*

**Jamile:** *Importante assistir o que a gente assistiu agora porque a gente não tinha nem se dado conta quando que ela olhava, ou eu olhava. E agora a gente olhou: ó, tu dá uma olhadinha, tu interagiu.*

Nota-se que, na primeira fala de Jamile, aparece a construção do entendimento de que a câmera representa o interlocutor em uma entrevista, mais uma camada interacional, para além da interação na díade entrevistador-entrevistado; na fala da professora Amanda há, inclusive, a menção de que tal aspecto impacta (direciona) o “olhar do público”, maneira que ela utiliza para se referir ao interlocutor da entrevista. Na segunda fala da professora Jamile, há indícios de uma tomada de consciência sobre a importância de ressignificar/modificar suas práticas: *“parecia que conversou com o público, o público é a câmera né, que é a interação ali. E como é importante quando a gente vai, por exemplo, na escola assim, com as crianças, e a gente não se dá conta, só pega e filma.”*. Ao dizer que *a gente não se dá conta*, ela sugere que teve essa percepção ali na formação, ao vivenciar o princípio de homologia de processos. A professora, assim, demonstra que está a questionar o próprio fazer na escola, refletindo sobre a importância de colocar mais atenção em detalhes nas atividades com os alunos. A formadora Laura, no turno de fala seguinte, concorda com a professora, revozeando ao grande grupo a contribuição trazida.

O trecho é encerrado com uma fala da formadora Joseane retomando os pontos trazidos pelas professoras e adicionando a reflexão de que tais aspectos podem ser ensinados: *“A questão do olhar de vocês, que vocês mencionaram né, eu ficava ali ligada no olhar dela pra poder então né. Tirando esse campo, esse espaço interacional, não consegue ter isso né. Então até mesmo isso pode ser ensinado, pode ser trabalhado.”*. No turno de fala subsequente, Jamile reforça a importância daquele momento de reflexão sobre a atividade e sobre sua descoberta, trazendo aqui indícios de que se sensibilizaram para os momentos de ajuste ao interlocutor: *“a gente não tinha nem se dado conta quando que ela olhava, ou eu olhava. E agora a gente olhou:*



*ó, tu dá uma olhadinha, tu interagiu*". Novamente o "dar-se conta" vem aqui como indício dessa percepção, dessa tomada de consciência sobre o que de fato acontece, muito sutilmente, ao interagirmos: damos a entender que nos dirigimos ao outro também por meio de olhares (um dos elementos multimodais relevantes em entrevistas orais).

Mostramos momentos da oficina que trabalhou o eixo de oralidade em que o foco recaiu na tentativa de construção de oralidade (e gêneros orais) como interação. Parece-nos que houve ganhos a respeito do entendimento das professoras sobre a noção de ajuste ao interlocutor e o caráter de coconstrução que as interações orais possuem, sobre elementos multimodais que compõem uma interação do gênero entrevista oral e também sobre o próprio fazer com seus alunos. Ainda que não saibamos, até este ponto, como seu trabalho se desenvolverá com os discentes no futuro, percebemos que houve uma sensibilização das docentes para os aspectos trazidos na oficina que estão relacionados à competência interacional. Na próxima seção, refletiremos sobre a relevância da articulação dos princípios interacionais ao se pensar o trabalho do docente com o ensino de oralidade e sobre o potencial de contribuição do modelo de formação utilizado para o desenvolvimento profissional de professores.

## Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos os princípios que articulamos no desenvolvimento de uma oficina que objetivou trabalhar com os professores o eixo do ensino da oralidade e compartilhamos um pouco da experiência prática que tivemos, que propiciou instâncias de ressignificações de visões e práticas docentes. As atividades escolhidas para as professoras vivenciarem oportunizaram que, além de colocarem-se no lugar dos alunos, pudessem dar-se conta dessa dimensão interacional do gênero oral/das atividades orais em questão.

Com base nos trechos de falas das professoras, podemos sugerir fortemente que os princípios de oralidade como interação e competência interacional, e especificamente a noção de ajuste ao interlocutor, base do planejamento dessa oficina, tiveram impacto na formação das docentes nos encontros aqui relatados. Podemos observar que o contato com esses conceitos e princípios didatizados sensibilizou as professoras e as levou a uma tomada de consciência a respeito das suas práticas, tanto ao produzirem um gênero oral, quanto ao lembrarem o que costumam solicitar em suas aulas aos alunos e como o fazem. Dessa forma, o gênero oral entrevista como objeto de ensino, em atividades que contemplaram seus aspectos de competência interacional e de ajuste ao interlocutor, serviu aqui como meio para o professor sensibilizar-se para tais aspectos e para a própria potencialidade do trabalho com gêneros de texto a partir de projetos didáticos de gênero.

Não se ignora neste capítulo que, anteriormente a uma ressignificação do oral como interação e como competência interacional, uma barreira há que ser transposta: uma quantidade ainda significativa de professores do ensino básico precisa reconhecer o oral e os gêneros orais como objetos de ensino. A esse respeito, há que se trazer Magalhães e Lacerda (2019), que relatam o curso de formação continuada “Letramentos e práticas escolares”, realizado em 2017, na UFJF. Os docentes inscritos nesse curso foram perguntados sobre sua compreensão acerca das “práticas de oralidade na escola”. A maioria (42%) respondeu que ensinar oralidade refere-se a *falar livremente*. Ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas para desenvolver práticas de oralidade na escola, 35,7% dos docentes responderam que há *falta de conhecimento e formação* para essa especificidade. As autoras ressaltam, então, “o alto número de professores que, por atestarem dificuldades pelas lacunas em seus cursos iniciais, reivindicam cursos formativos que os ensinem a trabalhar com práticas orais” (MAGALHÃES; LACERDA, 2019, p. 20).

Assim, reforçamos o papel da formação continuada para alavancar tanto o entendimento particular de gêneros orais como interação quanto, mais basicamente, a sua existência relevante como objetos de ensino, constituindo-se em um espaço em que as trocas sobre o que fazer e como fazer também possam existir.

Contudo, ao didatizarmos nossos saberes para o desenvolvimento da oficina, também percebemos que o ensino de um oral como interação não precisa vir unicamente de um dispositivo cujo objetivo seja a produção de um gênero oral, já que o gênero textual estruturante do projeto desenvolvido com as professoras por nós era escrito – o panfleto. Na verdade, o trabalho com atividades de oralidade respondendo a uma situação de comunicação e de interação definida (e, por que não, um gênero) pode ser uma demanda encontrada pelo professor a qualquer tempo, nas mais variadas etapas de um trabalho, desde que correspondam a uma prática de linguagem que efetivamente tenha função social autêntica, dentro e fora da escola.

Parece-nos que os princípios de interação social e de competência interacional como defendemos aqui e como transpusemos para a oficina adicionaram uma nova camada de sentido para o trabalho do professor de português: construir e aprimorar um repertório interacional que guiará os alunos em suas trocas languageiras no campo da vida pessoal e da vida profissional. E certamente isso se deu a partir de uma experiência de reflexão sobre os aspectos apresentados por nós e sobre a própria prática, oportunizada por uma metodologia ativa proveniente do princípio da homologia de processos (SCHÖN, 2000) adotada e adaptada por nosso grupo de pesquisa, que se ancora sobre dois pontos: professores vivenciando as atividades como alunos e, na sequência, analisando o que acabaram de produzir, refletindo e trocando uns com os outros suas percepções a esse respeito.

Finalmente, com base em nossa experiência, acreditamos que os modelos de formação, tanto inicial quanto continuada, requerem mudanças quanto a uma maior luz para o trabalho com a oralidade. A experiência compartilhada neste capítulo pode constituir-se em uma sugestão, em articulações possíveis das quais formadores podem dispor para o trabalho com a oralidade na formação de docentes, especificamente tratando o oral como interação, como competência interacional, visando a uma prática social situada.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COLOGNESI, S. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves**. 2015. Thèse (Doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation) – Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2015.

COLOGNESI, S.; LUCCHINI, S.; DOLZ, J.; DESCHEPPER, C. **Enseignement – apprentissage de l'oral par les Itinéraires**. Projeto de pesquisa, 2017.

COLOGNESI, S.; DOLZ, J. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. *In*: DE PIETRO, J. F.; FISHER, C.; GAGNON, R. (org.). **L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques**. Namur. Presses Universitaires de Namur, 2017. p. 177-199.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. *In*: LODER, L.; JUNG, N. M. (org.). **Fala-em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 17-38.

GONÇALVES, A. C. T.; BATISTA, J. F.; DIEL, T. R. O ensino de gêneros orais nas aulas de língua portuguesa: reflexões sobre o trabalho docente. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 127-147, jan./jun. 2017.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; SOUZA, J. Pela necessidade de trabalhar a oralidade na sala de aula. **Diálogo das Letras**, v. 7, n. 2, p. 81-100, maio/ago. 2018a.

GUIMARÃES, A. M. M.; SOUZA, J. Quão interacional é a oralidade que ensinamos na escola? *In*: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018b.

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, v. 37, p. 1-23, 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1984.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

NIEDERAUER, M. Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n. 2, p. 403-424, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000200008>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: o estudo da fala-em-interação. *In*: OSTERMANN, A. C.; MENEGHEL, S. N. (org.). **Humanização. Gênero. Poder**: contribuições dos estudos de fala-em-interação para a atenção à saúde. Rio de Janeiro/São Paulo: Fiocruz e Mercado de Letras, 2012. p. 33-43.

SAKS, H. **Lectures on Conversation**. v. 1 e 2. Oxford: Brasil Blackwell, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. The simplest systematics for turn-taking in conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Tradução de Paulo Gago, Maria Cristina Lobo Name e outros para **Veredas** – Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 9-73, jan./dez. 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

YOUNG, R. **Interactional competence**: challenges for validity. Trabalho apresentado no American Association for Applied Linguistics e Language Testing Research Colloquium, Vancouver, BC, Canadá, 2000, p. 1-15.

# “SEMPRE A MINHA MAIOR INSEGURANÇA”: A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO DESAFIO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda V. Machado Bartikoski  
Joseane Matias

## Introdução

*O ponto nevrálgico do ensino de português tem sido o estudo da teoria gramatical. Vale dizer, o aluno é capaz de passar onze anos sem manter contato direto com a língua em si. O que lhe oferecemos é apenas a meta-língua (conceitos, regras, exceções...), na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua. Ocupamos a maior parte do tempo com falatórios sobre a língua (em vez de ensiná-la) e com exercícios de aplicação dessa teoria toda (em vez de exercícios de domínio de língua).*

(FARACO, 1975, p. 6)

O excerto que escolhemos para abrir este texto traz uma antiga discussão acerca de um problema ainda não solucionado: entender o que é, de fato, prioritário ensinar em uma aula de Língua Portuguesa, a partir da concepção de linguagem como interação. Nossa hipótese é a de que, atualmente, velhas e novas práticas de ensino ocorrem simultaneamente: embora exista a consciência de que é necessário modificar a forma de ensinar Língua Portuguesa, coexiste uma espécie de apego às tradições que esse componente curricular carrega historicamente, relacionadas a uma concepção de linguagem obsoleta, ligada às prescrições da gramática normativa e que compreende a língua como um sistema uniforme e invariável.

Vejamos as seguintes situações (fictícias, mas recorrentes nas escolas), que retratam alguns equívocos relacionados ao ensino de gramática:

### *Situação 1:*

*Os Planos de Estudo da escola Y prescrevem que, no sexto ano, os estudantes sejam capazes de reconhecer substantivos. Preocupada em contemplar em suas aulas essa habilidade, a professora X escolhe um texto a partir do qual poderá explorar essa classe de palavras, e que preferencialmente disponha de substantivos das mais diversas classificações: simples, compostos, primitivos, derivados, concretos, abstratos, etc.*

## *Situação 2:*

*Nos Planos de Estudo da mesma escola Y, há a prescrição de que, no sétimo ano, os estudantes devem ser capazes de empregar as regras básicas de concordância verbal. A professora Z, então, planejou uma aula expositiva em que passaria para os estudantes as principais regras da concordância verbal, seguida de uma atividade em que a turma deveria ler algumas frases isoladas e empregar, nas lacunas previamente pensadas pela professora, os verbos indicados entre parênteses, fazendo a devida concordância com o sujeito.*

Quando a professora X se preocupa com a classificação em detrimento à função e aos efeitos de sentido daquela classe de palavras dentro de determinado gênero de texto, ou quando a professora Z se empenha em trabalhar as regras de concordância e fazer com que os estudantes as empreguem em frases descontextualizadas, elas podem não estar dando sentido àquilo que estão ensinando. Isso porque, embora os textos escolhidos talvez sejam potencialmente bons exemplares dos gêneros a que pertencem, eles se transformam em simples pretextos para o estudo do substantivo ou da concordância verbal, já que as atividades pensadas pelas professoras estão focadas nesses objetos de conhecimento e não no funcionamento da língua em situações reais de uso.

Aqui cabe ressaltar que não queremos dizer que o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa precise ser desprezado. Possenti (1996, p. 30) já advertia que “saber uma língua significa saber uma gramática”, uma vez que qualquer sujeito já tem domínio da gramática de sua língua, incluindo sua estrutura, antes mesmo de ingressar na escola, isto é, tem uma gramática internalizada. O que pretendemos, pois, em consonância com os documentos norteadores do trabalho docente dos quais falaremos mais adiante, é mostrar que precisamos avançar nessa questão, dada sua complexidade. Dessa forma, cabe também dizer que trabalhar com análise linguística na sala de aula é uma das práticas necessárias para o ensino de gramática. Afinal, nosso objetivo enquanto professores/as de Língua Portuguesa deve ser o de tornar os estudantes capazes de participar de práticas sociais letradas de forma autônoma e eficiente.

Identificar e classificar substantivos, ou saber as regras de concordância, sem considerar o contexto, pode não garantir o cumprimento desse objetivo, se dermos exclusividade a esse tipo de atividade. É preciso repensarmos o ponto de partida de nossas aulas e, nesse sentido, é importante olharmos para as prescrições mais recentes, principalmente para a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017), para que vejamos a centralidade do texto no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

A partir da nossa experiência como formadoras do curso “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos anos finais do Ensino Fundamental”, explicitaremos, neste

texto, como estruturamos e propusemos uma Oficina sobre Análise Linguística a partir da observação de como as professoras participantes da formação trabalhavam com a gramática em suas aulas. Também traçaremos o caminho que percorremos até aqui, sem nos esquecer de que ele não acaba com o término da formação, que teve como produto final a produção de um projeto didático de gênero (PDG)<sup>22</sup>, mas que continua com cada professora em sua sala de aula e nos encontros da comunidade de desenvolvimento profissional.

## Situando a discussão: o lugar da análise linguística

Em nossa Oficina sobre Análise Linguística, a professora Caroline, uma das participantes da formação, revelou-nos que o trabalho com a gramática em sala de aula foi sempre sua maior insegurança. Caroline não está sozinha, pois a grande maioria dos professores de Língua Portuguesa encontra-se imersa no conflito sobre o que, de que forma e para que ensinar gramática na escola. Nesse sentido, esse bicho-papão, conforme define Faraco (2006), não só aterroriza os estudantes ao longo de suas vidas escolares, como também os próprios professores.

Tal conflito, por ser recorrente nas escolas brasileiras há décadas, tem sido discutido cada vez mais no espaço acadêmico, principalmente a partir do final dos anos 80. Um dos seus principais movimentos foi a proposta de *análise linguística*, de Geraldini (2002), que ganhou destaque com a publicação do livro *O texto na sala de aula* (2002)<sup>23</sup>. Na ocasião, o autor esclareceu que “análise linguística” não poderia ser considerada apenas uma mudança terminológica, pois ia além: tentava romper com a concepção de linguagem até então dominante e demarcar um novo objeto de estudo que, junto com a leitura e a escrita, formaria o conjunto de unidades básicas para o ensino de Português.

Na essência da análise linguística, tal como apresentada por Geraldini (2002), estava o tratamento tanto de questões tradicionais já abordadas pela gramática quanto de questões voltadas ao texto. Ainda, o texto seria o *locus* de trabalho. Dessa forma, entende-se que houve a tentativa de também levar para a sala de aula abordagens capazes de abarcar outros níveis operacionais da gramática, a exemplo do textual-discursivo, afora os já consolidados, como o sintático e o morfológico.

Os pressupostos que embasaram a proposta de Geraldini (2002) também foram contemplados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa. No

---

22 Projeto Didático de Gênero (PDG) é um dispositivo de ensino que visa, a partir de uma escolha temática, a um trabalho sistemático que abrange a produção de um ou mais gêneros de texto, relacionada a uma prática social. Para mais informações, sugerimos a leitura de Guimarães e Kersch (2012).

23 O livro foi originalmente publicado em 1984. Para este texto, utilizamos a publicação de 2002.

documento, era explícita a preocupação de que os fenômenos linguísticos deveriam ser estudados sob o ponto de vista funcional da língua, sem, contudo, deixar de lado os aspectos gramaticais. No entanto, quando nos dedicamos à leitura da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017), mais especificamente à leitura sobre o eixo da análise linguística/semiótica, percebemos que os efeitos de sentido, muito atrelados ao uso e à reflexão linguística e à análise das multissemioses, se fundamentam como o foco desse eixo.

Percebe-se que a BNCC (2017), documento normativo que estabelece o conjunto de atividades essenciais a serem desenvolvidas em cada ano da Educação Básica, tem como preocupação colocar a análise linguística a serviço dos demais eixos integradores do componente curricular Língua Portuguesa: produção textual, leitura e oralidade. O documento propõe o estudo reflexivo da língua a partir de seus usos, além de avançar no tratamento dos recursos semióticos, presentes nas diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital), como vemos a seguir:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, **com forte impacto nos efeitos de sentido**. (BRASIL, 2017, p. 79, grifo nosso).

Considerando as prescrições da BNCC (2017) – análise linguística/semiótica –, os pressupostos de Geraldi (2002) – análise linguística – e nossas observações sobre como as professoras participantes trabalhavam a gramática<sup>24</sup> em sala de aula e compreendiam a prática de análise linguística<sup>25</sup>, delimitamos o escopo da Oficina. Dessa forma, optamos por tratar apenas da análise linguística, pois nos pareceu demasiadamente pretensioso abordarmos, ao mesmo tempo e em somente dois encontros, as perspectivas linguística e semiótica.

Como vimos na nossa problematização inicial, velhas e novas práticas (ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística) coexistem na sala de aula quando tratamos do ensino de Língua Portuguesa. Mas em que medida a prática de análise linguística se distancia do ensino tradicional de gramática? Entendemos que a prática de análise linguística é uma

---

24 Neste texto, assumimos o entendimento de que o ensino de gramática é composto por diferentes entradas (FONTICH, 2010), dada a complexidade desse objeto. Por isso, nossa preocupação em primeiro conhecer de que forma a gramática era trabalhada pelas professoras participantes, para depois planejarmos nossa Oficina sobre Análise Linguística, uma dessas possíveis entradas.

25 Para coletar essas compreensões das professoras, enviamos a elas um Questionário Inicial, respondido no momento da inscrição para o curso. Algumas respostas desse Questionário serão melhor exploradas na próxima seção deste texto.



das possíveis entradas para o ensino gramatical e que por isso se opõe ao ensino tradicional que restringe a um tipo de abordagem puramente metalinguística. Para elucidar melhor essa questão, buscamos sistematizar as diferenças a partir do quadro elaborado por Mendonça (2006) e, com base nele, realizamos algumas adaptações para atendermos às demandas da formação, considerando os conhecimentos prévios das professoras participantes. Vejamos a seguir:

**Quadro 1.** Quadro comparativo entre ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística

<b>Ensino tradicional de gramática</b>	<b>Prática de análise linguística</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de linguagem/língua como interação. Estuda-se a linguagem a partir de situações reais de uso da língua, pois é na/pela interação que o sujeito age e se relaciona com o outro e com o mundo.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Interação entre análise linguística e os demais eixos de ensino: oralidade, escrita e leitura.
Centralidade nas regras da gramática normativa.	Centralidade nos usos da língua (tanto formais quanto informais), presentes nas diferentes práticas de linguagem.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de conhecimento, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase na análise dos usos linguísticos. A análise linguística pode estar a serviço da leitura, oralidade e escrita, assim como dela própria.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidade/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por atividades que proponham a reflexão sobre os usos da língua, permitindo a construção de conceitos e regras. Nesse viés, também estão inseridos, por exemplo, a reflexão sobre a variação linguística e a adequação linguística.
Privilégio das atividades metalinguísticas.	Privilégio das atividades linguísticas e epilinguísticas, e menos das metalinguísticas.

**Fonte:** Elaboração própria a partir de Mendonça (2006).

A partir desse quadro comparativo, conseguimos identificar modos de operacionalizar a noção de análise linguística na Oficina e a sua aplicabilidade em sala de aula.

Enquanto o ensino tradicional de gramática pressupõe a ausência de relação com as especificidades dos gêneros de texto, desconsiderando seu funcionamento nos contextos de interação verbal, na prática de análise linguística, os conhecimentos linguísticos a serem estudados são delimitados pelo texto e em função da situação de comunicação para o qual ele está orientado. O distanciamento dos gêneros, no ensino tradicional de gramática, tem

como consequência a priorização das atividades metalinguísticas (FRANCHI, 1988), que têm como objetivo denominar, sistematizar e classificar os fatos da língua. Esse tipo de atividade, nesse contexto, acaba sendo realizado tão somente para que o estudante comprove seu conhecimento referente à nomeação e à classificação dos tópicos estudados.

A atividade metalinguística parece significar o que se entende, tradicionalmente, por “ensinar gramática”. No entanto, Franchi (1988) nos mostra a possibilidade de trabalho com outros dois tipos de atividade: a linguística e a epilinguística.

As atividades linguísticas são aquelas que abordam o exercício pleno da própria linguagem. Em outras palavras, elas tratam de proporcionar ao aluno o exercício de ler e de escrever para agir no mundo, tomando leitura e escrita como práticas sociais. Para Franchi (1988), é a primeira atividade na qual todos os alunos devem estar envolvidos. As atividades epilinguísticas visam a operar sobre a própria linguagem, de modo a focar na análise dos efeitos de sentido, na comparação entre expressões, enfim, na exploração das várias possibilidades do texto.

Diferente do ensino tradicional de gramática, a prática de análise linguística prioriza as atividades linguísticas e epilinguísticas. Porém, as atividades metalinguísticas também têm espaço, no sentido de possibilitarem que os estudantes sistematizem seus conhecimentos e assim compreendam o funcionamento da língua nos textos.

A partir da noção de análise linguística construída, passamos à descrição de como organizamos a Oficina, que foi dividida em dois encontros.

## **A construção de uma Oficina sobre Análise Linguística**

Abordar, discutir e construir entendimentos sobre a prática de análise linguística em apenas dois encontros nos pareceu uma tarefa bem desafiadora. Dada a complexidade desse assunto, capaz de suscitar nas professoras sentimentos adversos, como o de insegurança, conforme nos revela a fala de uma das professoras cursistas que serve de título a este texto, achamos importante, antes do curso de formação, conhecermos quais eram as concepções que embasavam a prática de cada uma daquelas professoras: *O que ensinam de língua? De que forma? Com quais objetivos? O que (já) sabem sobre análise linguística?*

Dessa maneira, para a delimitação dos aspectos que seriam abordados ao longo da Oficina sobre Análise Linguística, tomamos como ponto de partida os dados oriundos do Questionário Inicial, um formulário *on-line*, respondido pelas professoras antes do início da formação continuada. A seguir, podemos visualizar algumas das respostas que ajudam a exemplificar as concepções que as professoras tinham acerca da prática de análise linguística na escola.

## Quadro 2. Exemplos de respostas

### 26) O que você entende por ensino de análise linguística?

Resposta 1 – A relação entre a gramática com a produção escrita dos alunos, a fim de torná-la significativa.

Resposta 5 – O ensino da gramática.

Resposta 10 – Demonstrar na prática textual as funções das diferentes classes gramaticais.

Resposta 15 – A análise linguística envolve a reflexão sobre a língua e a linguagem, a partir dos variados contextos em que são utilizadas.

Resposta 19 – É ensinar os alunos a empregar e reconhecer que existem diferentes recursos linguísticos na construção dos diferentes gêneros e que conforme o texto lido e/ou escrito cumprem uma função na sua comunicação.

Fonte: Elaboração própria.

Em linhas gerais, percebemos que havia um entendimento bastante diversificado sobre o que era análise linguística. Ao explorarmos o conjunto das respostas, os aspectos mais relevantes foram:

- a) a relação entre produção textual e prática de análise linguística;
- b) a análise linguística se efetiva quando os objetos de conhecimento tradicionalmente abordados (como as classes de palavras) eram analisados em textos;
- c) a análise linguística é sinônimo para ensino de gramática;
- c) a análise linguística visa à reflexão sobre a língua.

## Quadro 3. Resumo da Oficina sobre Análise Linguística

Primeiro encontro – Bloco 1	
Atividade	Objetivo(s)
1) Apresentação de uma atividade de gramática desenvolvida em sala de aula: - Professoras: minha(s) proposta(s) para o ensino de gramática. - Coordenadoras: um exemplo de atividade que julga ser frequente na sua escola.	- Conhecer os tipos de atividades que circulam nas aulas de Língua Portuguesa; - Compreender quais são as concepções de linguagem adotadas pelas professoras.
2) Discussão do conceito de análise linguística/ semiótica presente na BNCC (BRASIL, 2017), a partir da seguinte pergunta: <i>De que forma o eixo da análise linguística/semiótica pode se materializar em nossas práticas em sala de aula?</i>	- Articular os pressupostos presentes na BNCC com a prática das professoras em sua sala de aula.
3) Dinâmica em grupos para a construção de uma tabela comparativa: ensino tradicional de gramática x prática de análise linguística.	- Construir uma compreensão conjunta a respeito das diferenças presentes no ensino tradicional de gramática e na prática de análise linguística.

4) Apresentação dos diferentes tipos de atividades e suas principais características (atividades linguística, epilinguística e metalinguística, segundo Franchi (1988)).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordar os tipos de atividades com base nos objetivos presentes em cada um deles;</li> <li>- Discutir, a partir de exemplos de livros didáticos, os objetivos que subjazem a cada tipo de atividade.</li> </ul>
5) Análise das atividades de gramática trazidas pelas professoras e coordenadoras à luz dos tipos de atividades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor uma reflexão sobre as atividades que as professoras fazem em suas salas de aula, seus objetivos e sua relação (ou não) com a análise linguística;</li> <li>- Diferenciar os objetivos de propostas de ensino voltadas para a (1) análise linguística em interação com os gêneros de texto e (2) para o ensino focado em tópicos textuais-discursivos.</li> </ul>
<b>Segundo encontro - Bloco 2</b>	
6) Relação entre o ensino de gêneros textuais e as abordagens para o ensino de língua (ensino tradicional de gramática e análise linguística).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir como se dá a prática de análise linguística com base nos gêneros textuais.</li> </ul>
7) Análise linguística no projeto didático de gênero (PDG).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapear quais elementos textual-discursivos eram significativos para a escrita do gênero panfleto;</li> <li>- Propor uma atividade de análise linguística.</li> </ul>
8) Atividades de análise linguística: as professoras no papel de estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor as professoras a uma experiência didática, em que elas estivessem no papel de estudantes, a fim de que pudessem experienciar atividades de análise linguística;</li> <li>- Discutir a experiência.</li> </ul>
9) Dinâmica de encerramento: <i>O que levo desta oficina sobre análise linguística?</i> e <i>O que eu ainda quero aprender sobre o assunto?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer quais foram as aprendizagens mais significativas das professoras ao longo da oficina;</li> <li>- Saber quais foram as limitações da oficina, para alterá-la/repensá-la para as próximas formações.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria.

Diante dos dados a que tivemos acesso, dividimos a Oficina sobre Análise Linguística em dois grandes blocos, como pode ser visto no quadro acima: o primeiro voltado para a conceituação de análise linguística, seu distanciamento do ensino tradicional de gramática e sua implicação nas propostas de ensino na sala de aula de Língua Portuguesa; o segundo com foco na delimitação de objetos de conhecimento, a partir do trabalho com o gênero de texto panfleto, e na proposição de atividades escolares voltadas ao mesmo gênero, tendo o PDG como pano de fundo.

## Nas trilhas da oficina: a análise de momentos significativos

Ao longo da Oficina sobre Análise Linguística, trilhamos um caminho conjunto: conhecemos as práticas das professoras envolvidas e construímos entendimentos coletivos, sem deixarmos de lado o conhecimento teórico. Pelo espaço que temos disponível neste texto para descrever e analisar a oficina, optamos por apresentar três momentos que julgamos especialmente importantes: (1) a apresentação de uma atividade de gramática desenvolvida na sala de aula; (2) as atividades didáticas de análise linguística em que as professoras cursistas assumiram o papel de estudantes e (3) a dinâmica de encerramento.

O primeiro encontro teve início com a atividade intitulada *Minha proposta para o ensino de gramática*<sup>26</sup>. A compreensão de que a noção de análise linguística precisava ser (melhor) definida, ou ainda, posta em oposição ao ensino tradicional de gramática ficou mais evidente com os exemplos das propostas de ensino apresentadas pelas professoras. Em suma, a atividade nos revelou que as abordagens de gramática mais presentes eram as que privilegiavam o estudo metalinguístico. O Exemplo 1 ajuda a ilustrar como a prática de retirar palavras dos textos, para fins de verificação da aprendizagem da metalinguagem, ainda persiste:

**Figura 1.** Exemplo 1

- Interpretação do texto no caderno:
    - 1- Interpretação da história:
      - Qual o título da história? Por que ela recebeu este título?
      - Qual a personagem principal da história? Ela passa por uma mudança, qual?
      - Na sua opinião, por que Maria sempre fazia tudo o que as outras ovelhas faziam?
- Faremos a correção coletivamente das perguntas, após, será realizado um diálogo sobre autonomia e identidade. Em que momentos agir enquanto grupo nos faz crescer e como perceber que nem tudo que os outros fazem é bom para nós.
- (Caderno) – após colocar esta atividade no quadro, retomar o que quer dizer cada um dos termos.
  - 2- Retire do texto:
    - 2 substantivos próprios:
    - 2 substantivos comuns:
    - 2 adjetivos:
    - 2 palavras dissílabas:
    - 2 palavras monossílabas:

**Fonte:** Atividade 1 da Oficina.

Outro aspecto apresentado foi que, quando a proposta se distanciava da metalinguagem, as professoras confundiam análise linguística com interpretação textual, ou, ainda, reduziam o trabalho com a língua a perguntas superficiais sobre efeitos de sentido ocasionados por palavras ou expressões no texto estudado, como pode ser visualizado no Exemplo 2.

---

<sup>26</sup> Como percebemos que uma parte dos professores/as ainda não estava (totalmente) familiarizada com o termo *análise linguística*, optamos por usar *ensino de gramática* para que todos/as compreendessem a natureza da atividade solicitada.

## Figura 2. Exemplo 2

Questionário sobre o texto "Príncipe Cinderelo"

Leia novamente e atentamente o texto Príncipe Cinderelo e responda as perguntas conforme segue:

1. Se na frase "A fada era muito atrapalhada e acabou transformando Cinderelo em um macaco enorme e peludo.", substituíssemos a palavra "atrapalhada" por eficiente, mudaria o sentido de toda a frase? Por quê? Quantas orações temos nesta frase? Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Qual a intenção do autor na linha 8 em utilizar a palavra "sujinha"? \_\_\_\_\_
3. Qual a função da palavra "um" na frase da linha 8? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Por que as frases da linha 10 e 11 estão entre aspas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. A palavra "você" da linha 12 faz referência a qual personagem? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Na linha 16 qual a intenção do autor em usar a palavra "será" em maiúsculo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Na linha 24, qual a intenção do autor em usar a conjunção "mas"? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fonte: Atividade 1 da Oficina.

Embora parte das professoras tenha, no Questionário Inicial, demonstrado certo conhecimento a respeito da análise linguística, tal prática não se mostrou presente nas atividades apresentadas, mesmo naquelas cujo foco não era o estudo da metalinguagem. Da mesma maneira, por meio de algumas atividades, foi possível termos acesso à forma como os objetos gramaticais eram abordados nas aulas: ora iniciando pela definição, classificação e exemplos, e posterior exercícios de fixação, ora partindo de um texto, escolhido por comportar o objeto gramatical a ser ensinado, para depois definir, classificar e trazer mais exemplos (além dos que estavam presentes no texto), e exercícios.

Tais etapas seguidas pelas professoras revelaram que, embora o texto estivesse presente em suas aulas, ele não estava a serviço de nenhuma prática de linguagem, mas sim servindo como base para o estudo de algum objeto gramatical. Conforme evidencia a professora Luana, ao falar sobre a sua atividade de gramática:

Eu também trago o texto, construo com eles o conceito. Eu trabalho a partir de um texto, eu trago as palavras pra eles, e daí a gente vai construindo o conceito junto, depois a gente faz atividade com as palavras que eles estão trabalhando naquele texto assim, pra não ficar totalmente descontextualizado. (Professora Luana).

A organização canônica adotada pelas professoras nos fez refletir sobre a necessidade de também apresentarmos outros modos de fazer, outras estratégias didáticas, que pudessem fugir à regra *conceitualização, exemplificação e exercitação*. Para isso, outras estratégias foram exemplificadas no PDG na íntegra disponibilizado a todas as professoras. Embora nosso tempo fosse curto, tínhamos como objetivo não só trazer exemplos diferentes dos já apresentados, mas também tencionar os efeitos de uma única estratégia, à semelhança do que discutem Guimarães, Carnin e Bulea-Bronckart (2019, p. 220):

O essencial é não provocar, nos alunos, as mesmas e sempre as mesmas operações e ações (as mais frequentes: identificar, rotular, escolher, classificar), mas combinar, no quadro de uma atividade ou de uma série de exercícios, várias operações e ações, permitindo o trabalho a partir de exemplos e manipulações (suprimir, mover, adicionar, etc.), a justificativa das escolhas (verbalizar as razões para ter sublinhado de tal forma, discutir essa identificação, etc.), o uso da metalinguagem (definir, explicar, rotular), a conceitualização (relacionar, comparar), o reinvestimento (realizar uma pequena produção, oral ou escrita).

Da mesma forma, as práticas de ensino reveladas a partir das atividades das professoras mostraram-se distantes das defendidas na formação e na concepção de análise linguística do grupo de pesquisa: a análise linguística precisa estar a serviço da produção oral ou escrita de determinado gênero de texto, isto é, precisa servir de instrumento para a reflexão e a análise de elementos linguísticos característicos do gênero estudado.

No sentido de aprofundar o entendimento das professoras sobre a relação entre gênero textual e análise linguística, no segundo encontro da oficina, elas vivenciaram uma situação didática própria de estudantes do Ensino Fundamental, isto é, durante um determinado período, as professoras tornaram-se estudantes, realizando atividades de análise linguística previstas no projeto didático de gênero desenvolvido a partir do gênero panfleto. Para isso, inicialmente, em seus papéis de professoras, foram convidadas (i) a pensar em elementos textual-discursivos significativos para a escrita do gênero panfleto, a partir da análise de diferentes exemplares de panfletos, e (ii) a propor uma atividade de análise linguística que contemplasse um desses elementos.

A grande maioria das professoras optou pelo emprego do modo imperativo, porém apenas descreveu como faria a atividade, sem apresentá-la passo a passo. Sabendo que o modo imperativo era o recurso que mais poderia se sobressair como elemento textual-discursivo, esse foi nosso ponto de partida para propormos às professoras uma inversão de papéis: elas responderiam a perguntas como se fossem estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. A proposta foi a seguinte:

Figura 3. Atividade de análise linguística



## Oficina 7 – Efeitos de sentido - Exemplo de atividade -

- Vimos que o panfleto 1 tem como finalidade instruir e o panfleto 2 tem a finalidade de informar. Que palavras nos ajudam a entender/identificar essas finalidades?
- Como essas palavras são nomeadas?
- Qual é a sua função no panfleto?
- Em que outros gêneros de texto temos os verbos usados como no panfleto que tem a finalidade de instruir?
- Em que outros gêneros de texto temos os verbos usados como no panfleto que tem a finalidade de informar?
- No panfleto que você irá fazer, de acordo com a finalidade que ele tem, como serão usados os verbos? Crie frases para exemplificar.

Fonte: Bartikoski e Matias (2018, s/p).

Depois da realização da atividade, chamamos a atenção para os objetivos das perguntas, mostrando que, para um trabalho voltado aos usos da língua alinhado ao ensino de gêneros de texto diversos, era necessário observar a função comunicativa desempenhada pelo gênero estudado, no caso do panfleto, que poderia ser a de informar ou a de instruir. Dessa forma, com uma atividade de análise linguística mais introdutória, mostramos às professoras que partimos do uso para, em seguida, propor uma reflexão com base em determinado elemento textual-discursivo. Ou seja, não partimos dos verbos para depois localizá-los no texto.

Como dissemos anteriormente, o emprego dos verbos no modo imperativo foi o elemento mais abordado pelas professoras durante a atividade. Por essa razão, um dos nossos objetivos era o de também ir além disso, entrando em questões mais complexas, como o paralelismo, recurso muito importante para o funcionamento textual-discursivo desse gênero. Assim, como



na atividade anterior, as professoras foram convidadas a inverter os papéis: voltariam a ser estudantes de 7º ano.

Figura 4. Atividade de análise linguística II<sup>27</sup>

**Pensando em outras marcas linguísticas presentes no panfleto - Paralelismo**

Os textos que acompanham cada uma das imagens seguem o mesmo padrão de organização das orações? Justifique.

Discutir a importância de se manter o paralelismo entre orações, como forma de melhorar a compreensão de texto, tornando a sua leitura mais agradável.

Propor a reescrita do item “Lavanderia” e/ou “Louça suja”  
- Observar o início da oração: uso do verbo no imperativo

Fonte: Bartikoski e Matias (2018, s/p).

Ao se verem no papel de quem aprende, geralmente atribuído aos/às estudantes, as professoras perceberam que a aprendizagem propiciada pela prática de análise linguística é processual, isto é, ocorre aos poucos, diferentemente do ensino tradicional de gramática em que um conteúdo é ensinado (conceituado e classificado) e exercitado (por meio de atividades metalinguísticas), tendo um fim em si mesmo, pois, ao término de exaustivas atividades, tende a se perder em uma gaveta<sup>28</sup>, que é fechada para sempre.

A partir da fala de algumas professoras na dinâmica de encerramento das oficinas, é possível perceber a apropriação de novos saberes referentes ao que tentamos construir ao longo da formação. Ao ser questionada a respeito de *O que eu levo desta Oficina sobre Análise Linguística?* e *O que eu ainda quero aprender sobre o assunto?*, uma professora revelou o desconforto que sentiu durante a troca de papéis, pois, no papel de estudante, pôde experimentar novas práticas de ensino de Língua Portuguesa:

O que eu levo desta oficina e agora foi um tapa na minha cara, né? É não subestimar o aluno. Tipo assim, essa questão de paralelismo. Eu pensei: ai, nunca, jamais, né? Ele não vai se dar conta disso. Muitas vezes a gente acaba subestimando a criança. Isso é um erro gravíssimo. Então, isso é o que eu levo e o que quero aprender é não fazer mais isso. [...] (Professora Antônia).

27 Esta imagem diz respeito à tela apresentada às professoras para a correção da atividade. Inicialmente, as professoras só tiveram acesso ao panfleto e à pergunta “Os textos que acompanham cada uma das imagens seguem o mesmo padrão de organização das orações? Justifique”.

28 Durante a oficina, usamos várias vezes a metáfora da gaveta para exemplificar como os conteúdos tradicionalmente abordados pelo ensino de gramática são percebidos pelos/as alunos/as: como algum objeto que, de tão usado (exercitado!), se torna enfadonho, necessitando urgentemente ser aprisionado em uma gaveta, para nunca mais ser encontrado.

A forma como a professora expôs sua percepção a respeito da oficina, em especial à atividade sobre o paralelismo no gênero panfleto, evidenciou o quanto os momentos de discussão contribuíram para a sua tomada de consciência enquanto professora de Língua Portuguesa. Na mesma direção, temos o depoimento de outra professora, parcialmente citado por nós no título deste texto e em outros momentos:

Eu acho que... foi bem interessante. Mas é que como eu falei: sempre é a minha maior insegurança [...] O que eu gostei mais foi dos exemplos, porque é o que falta. Porque como vocês falaram, na graduação a gente vê, só que a professora não dá a receita, só diz que o não pode. Tá, e o que pode? Aí a gente tem que descobrir no dia a dia, né? Então acho que faz falta esses exemplos, essa prática, como fazer. Então foi bem legal, foi os exemplos que tu trouxe e as atividades que trouxe agora, as que a gente fez, coisas práticas. Isso eu vou levar. (Professora Caroline).

O *como fazer*, a grande insegurança da Professora Caroline, mostrou-se uma preocupação comum entre as professoras cursistas. Embora tenhamos uma vasta literatura que apresenta pressupostos teóricos que justificam o porquê do abandono do ensino tradicional de gramática, tratando de suas limitações e deficiências, práticas reais de sala de aula, como atividades ou projetos cujo foco também esteja voltado para o ensino das regularidades da língua aliado a seus usos em determinado gênero textual, como almejamos na formação com PDG, ainda são pouco explorados. Como consequência, a busca por materiais que de alguma forma possam lançar luz sobre questões mais contemporâneas no ensino de língua acaba sendo resumida à adoção quase exclusiva dos livros didáticos e de planos de aula encontrados na internet que, muitas vezes, não passam por um processo de curadoria.

Por isso, nas etapas finais do processo formativo de 2018, motivamos as professoras a planejarem atividades de análise linguística em seus projetos didáticos de gênero. As atividades a serem planejadas por elas deveriam levar em consideração as características do(s) gênero(s) trabalhado(s) no PDG e o diagnóstico realizado a partir da produção inicial dos estudantes. Acompanhadas por seus mentores, o desafio era colocar em prática as noções trabalhadas na Oficina e procurar contemplar no planejamento os diferentes tipos de atividade.

## Perspectivas do presente já pensando no futuro

Como bem resgatado pela Professora Caroline, na graduação em Letras, em sua formação inicial, não foram dadas receitas de como fazer: *faça assim que os estudantes aprenderão*. À semelhança do que ocorreu em sua graduação, nossa Oficina também não forneceu receitas, quem dera se nós as tivéssemos! Tentamos, na medida do possível, propor alternativas mediante sugestões que tivessem em sua essência a concepção de linguagem como interação, voltadas à prática de análise linguística.

Percebemos, nos encontros com as participantes do curso, que há, além da insegurança em relação ao trabalho com a análise linguística, algumas crenças relacionadas ao que se espera, verdadeiramente, de uma aula de Língua Portuguesa. Convém refletir, a partir de então, em que medida nossa proposta ajudou a compreender essas questões.

Sabemos que os dois encontros que tivemos com as professoras estão longe de serem suficientes, pois ainda há muito o que pensar e fazer. Enquanto grupo de pesquisa, ao acompanharmos a comunidade de desenvolvimento profissional, temos tentado consolidar o trabalho desenvolvido na Oficina, a partir dos seguintes princípios:

1. A análise linguística inserida em um todo maior, que é o ensino de gramática.
2. A análise linguística opera principalmente no nível textual-discursivo.
3. O texto como objeto central para a operacionalização da análise linguística.
4. A ênfase nas atividades linguísticas e epilinguísticas.
5. O desenvolvimento das atividades metalinguísticas para sistematizar conhecimentos.

Além desses princípios, temos tentado refletir, junto à comunidade de desenvolvimento profissional, sobre outras possibilidades de entrada para o ensino gramatical afora a relação com um determinado gênero textual. Compreendemos, na interação com as professoras, que é preciso avançar nessa questão e buscar contemplar outras entradas sem correr o risco de voltar às práticas tradicionais de ensino. Esse processo de coconstrução é o que nos impulsiona a seguir com a comunidade, desconstruindo, entre outras concepções, o bicho-papão que tanto provoca insegurança.

## Referências

BARTIKOSKI, F. V. M.; MATIAS, J. **Oficina sobre Análise Linguística**. São Leopoldo, 2018. Material produzido pelas autoras.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 28 dez. 2017.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de Língua Portuguesa. **Construtora**, ano III, n. 1, p. 5-12, 1975.

FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**, São Leopoldo-RS: UNISINOS, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006.

FONTICH, X. **La construcción del saber metalingüístico**: Estudio sobre el aprendizaje de la gramática de escolares de educación secundaria en el marco de una secuencia didáctica. 2010. Tese (Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2010.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. *In*: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002 [1984].

GUIMARÃES, A. M. G.; CARNIN, A.; BULEA-BRONCKART, E. Sobre gramática e ensino: um retorno à questão sob a ótica de Ecaterina Bulea Bronckart. **Calidoscópico**, v. 17, p. 207-223, 2019.

GUIMARÃES, A. M. M. *et al.* **Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional**: aproximações teórico-práticas. Projeto de Pesquisa (mimeo). São Leopoldo, 2016.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

# PERCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVO HAMBURGO E A PARCERIA COM O PPG EM LINGUÍSTICA APLICADA DA UNISINOS

**Carlos Batista Bach**  
**Maristela Ferrari Ruy Guasselli**

Entre os inúmeros desafios da educação, estamos frente a uma conjuntura nacional e precisamos garantir o cumprimento do Plano Municipal de Educação de uma gestão, como assessores ou dirigentes, especialmente ao compreender que a valorização/formação dos professores tem impacto direto na qualidade da educação. Neste sentido, a temática central, elencada neste artigo, compõe agenda pública no cenário nacional e seus reflexos em âmbito local, fortalecendo as políticas educacionais do município, que sinalizam tendências, quer nas suas especificidades, quer como parte de articulações mais amplas que resultam também da colaboração entre as instâncias do governo municipal e da iniciativa privada.

Referimo-nos ao que decorre de parceria entre Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS) e a Prefeitura de Novo Hamburgo, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SMED, que se evidencia pelo movimento de profissionalização que busca renovar fundamentos epistemológicos, como também a transmissão de um conjunto de saberes colocados em prática por professores no desempenho de suas tarefas, em seu espaço de trabalho, fomentando mudanças no contexto educacional. Cabe enfatizar que esses saberes são mobilizados no âmbito do trabalho docente e ganham sentido, tanto para a ação pedagógica, quanto para o crescimento pessoal e profissional, ficando evidente o fortalecimento de suas práticas.

Na esfera de uma gestão pública, é importante desenvolver parcerias entre o ente público e a iniciativa privada, visando a qualificação dos serviços prestados à população e criando possibilidades de novos caminhos e soluções para determinados problemas. Nesse sentido, o município de Novo Hamburgo tem desenvolvido diversas parcerias no âmbito da educação para que seja possível qualificar os processos educativos, melhorando índices e diminuindo os números de evasão e repetência.

É neste cenário que se firmou a parceria entre o PPG em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio do Sinos, doravante UNISINOS, e a Prefeitura de Novo Hamburgo, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SMED. Esta parceria tem por objeto a qualificação de professores de Língua Portuguesa e de Anos Iniciais no que se refere à aprendizagem

significativa do uso da linguagem, oral e escrita, tendo por base, num primeiro momento, os índices do IDEB e, num segundo momento, as competências exigidas na *Base Nacional Comum Curricular* do Ensino Fundamental.

## Contextualizando a Rede Municipal de Ensino

Novo Hamburgo possui mais de 24 mil alunos matriculados nas 52 escolas de Ensino Fundamental e 32 de Educação Infantil municipais. Conta com quase dois mil professores, incluindo os que atuam na Educação Infantil. Das 52 escolas de Ensino Fundamental, 20 possuem os Anos Finais; destas, nove tem até o nono ano. Desta forma, pode-se perceber que é uma rede heterogênea, o que exige uma proposta de formação continuada também heterogênea, a fim de que se atinja e se implique os professores para um debate e reflexão sobre sua prática.

Para este fim, são pensadas, pela equipe da Secretaria de Educação, formações para todos os profissionais que trabalham nas escolas municipais, desde serviços gerais a gestores. São formações que se pautam pela reflexão e pela ação no cotidiano escolar. É dentro desse grande programa de formações que se insere a formação desenvolvida pelo PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS em parceria com a SMED, com apoio do CNPq.

## Uma retrospectiva para entender o processo

Necessária, neste momento, uma breve retrospectiva para que se possa perceber o caminho percorrido até aqui, de que forma se iniciou e o porquê dessa parceria SMED/UNISINOS.

Em 2010, foi estabelecido um termo de cooperação entre a universidade e a Secretaria de Educação de Novo Hamburgo, a fim de que se pudesse pensar numa formação para professores de Língua Portuguesa. O PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS já tinha um projeto elaborado e inscrito no Programa Observatório da Educação – CAPES, o que foi providencial já que a necessidade de uma formação continuada para os professores da rede municipal de Novo Hamburgo se aliou à proposta da universidade que necessitava de um público para ser efetivada. Imediatamente foi estabelecida a parceria, a fim de que se pudesse propiciar aos professores novas perspectivas metodológicas a partir de reflexões sobre sua *práxis*.

A proposta apresentada pelo PPG em Linguística teve como base a construção de Projetos Didáticos de Gêneros – PDG, que consiste, resumidamente, na produção de gêneros textuais em consonância com os conceitos de prática social e letramentos. Por essa via, pode-se perceber que o PDG se diferencia, em certa medida, da sequência didática, uma vez que esta prioriza o gênero a ser construído em detrimento dos outros aspectos considerados pelo PDG.

Segundo as professoras pesquisadoras e idealizadoras do PDG:

Nosso ponto de partida foi a proposta já consolidada na experiência suíça francófona: a de sequência didática. A ela agregamos outra experiência já comprovadamente desenvolvida, a de projetos de letramento (confira trabalhos de Kleiman, 2000). Como tínhamos desenvolvido vários estudos a respeito de uma e de outra, pensamos poder aprofundar certas questões (o caso da leitura, por exemplo), e, sobretudo, trazer a realidade da escola brasileira para o primeiro plano, à semelhança das propostas de projetos de letramento. (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 22).

Em texto posterior, Guimarães e Kersch (2015, p. 11) apontam para as distinções existentes e o avanço que existe entre o trabalho com PDG e o trabalho com sequências didáticas e projetos de letramento, pois, segundo elas,

E é aqui que nosso trabalho se distingue da sequência didática (ainda que guarde semelhança com ela): além de dominar o gênero, o aluno vai fazê-lo circular, vai devolvê-lo ao seu lugar de origem, fazendo-o cumprir seu papel, compreendendo que escrevemos para agir no mundo (dentro e fora da escola). Aqui também nos distinguimos dos Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000), nos quais, até onde entendemos, não há uma preocupação com a sistematização do gênero, e sim com a prática social. A nós interessam os dois – domínio do gênero (também sua estrutura) e a prática social.

Por meio da parceria SMED/NH e UNISINOS, um dos objetivos era a melhora dos índices do IDEB, nas escolas em que se tivesse um professor atuando e que estivesse participando da formação. Este objetivo foi atingido, uma vez que o resultado do IDEB em 2011 demonstrou uma melhora significativa dos índices tanto nas escolas em que havia um professor participando do projeto, como também houve uma melhora nos índices do município. Além disso, a proposta metodológica do PDG embasou as Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa.

No entanto, para além dos índices, o que fica marcado como mais importante é a mudança no viés metodológico do professor e da mudança no processo de ensino e aprendizagem, que deixa de estar centrada somente no professor para ter o aluno como protagonista. Durante esta primeira etapa, em torno de cem professores participaram e puderam experienciar como trabalhar, em sala de aula, com uma proposta metodológica envolvendo gêneros textuais, sem desconsiderar as práticas sociais que emergem do contexto em que o aluno está inserido.

Por meio da voz desses professores, a rede municipal de ensino construiu em 2011 as Diretrizes Curriculares Municipais, nas quais já está inserido o conceito de PDG como orientador das práticas de linguagem em sala de aula. Importante salientar que foram os próprios professores que participaram das formações da UNISINOS que trouxeram a importância de

o PDG ser considerado como referência nas Diretrizes de Língua Portuguesa, uma vez que, para eles, era perceptível a melhora nas aulas e na aprendizagem dos alunos. Conforme aponta Bach (2012, p. 143), “o trabalho em sala de aula tornou-se significativo para mim também, pois não foi aquele trabalho artificial que só existe dentro do contexto escolar”. Ao que o autor acrescenta que o trabalho com gêneros textuais “traz um ganho significativo de aprendizagem para o aluno”, bem como “uma segurança” no momento de avaliar o progresso do aluno (BACH, 2012, p. 143). Esse ponto de vista é corroborado pela voz de uma professora que também participou do projeto:

Podemos dizer que o nosso PDG foi um sucesso, pois chegamos ao domínio do gênero e exercemos a cidadania plena, praticamos o nosso direito de expressão e buscamos solução para um problema bastante sério: o descarte incorreto dos dejetos. Ou seja, tentamos fazer nossa parte em relação à responsabilidade ambiental e social. (MELLO, 2014, p. 205).

Esta perspectiva vem ao encontro do ensino pela pesquisa, princípio educativo que é o fio condutor do processo de ensino e aprendizagem na rede municipal de Novo Hamburgo. Não há novidade em considerar esta concepção nos currículos, uma vez que ela já está proposta nos PCN, nas Diretrizes Curriculares e é reforçada na *Base Nacional Comum Curricular*, mas cabe destacar que o município tem investido muito no ensino pela pesquisa, por acreditar que o educando percebe o ensino como significativo a partir do momento em que se identifica com o que está estudando, vendo seu cotidiano, seu entorno, no centro do processo, dentro da sala de aula.

## **O ensino pela pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo**

A Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME) tem se pautado pelo ensino e pela pesquisa por acreditar que os saberes precisam estar em sinergia para a construção do conhecimento, que não se dá de forma compartimentada. Desta forma, ensinar pela pesquisa tem sido o princípio mobilizador de ações da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que se percebe que é por meio do estímulo à curiosidade, que engendra perguntas e dúvidas, que se configura um currículo mais contextualizado e significativo. Essa perspectiva de ensino traz em seu bojo a possibilidade de construir um conhecimento que permita vislumbrar a complexidade da sociedade e do ser humano.

A necessidade deste ensino que se pautela pela estruturação de um conhecimento mais globalizado e não compartimentado já foi apontada como mais pertinente por Edgar Morin em seu texto “Os sete saberes para a educação do futuro”, de 2002. Nesse texto, escrito por Morin por solicitação da UNESCO, o autor desvela os principais pilares para uma educação



voltada para o século XXI, sendo seu principal foco a desfragmentação do ensino, que tem se vinculado ao paradigma cartesiano, que cria fronteiras entre as disciplinas e impede uma visão global do conhecimento. Segundo Morin (2002, p. 31), este paradigma coloca sujeito e objeto em posições opostas “com uma esfera própria para cada um”, compartimentando os saberes e as disciplinas num ensino que coloca “a filosofia e a investigação reflexiva aqui, a ciência e investigação objectiva (*sic*) ali”.

Para evitar essa compartimentalização do conhecimento, Edgar Morin (2002) traz para o centro das discussões a necessidade da curiosidade (que gera a dúvida, os questionamentos, as perguntas) como centro referencial para a disseminação de um conhecimento mais globalizado.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e para resolver os problemas essenciais e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Este pleno emprego necessita do livre exercício da curiosidade, faculdade mais difundida e a mais viva da infância e da adolescência, que demasiadas vezes a instrução apaga, quando se trata pelo contrário de estimulá-la ou, se está adormecida, de despertá-la. (MORIN, 2002, p. 43-44).

Por sua vez, Paulo Freire em seu conhecidíssimo *Pedagogia da autonomia*, de 1996, já havia apontado para a necessidade de um ensino que liberta por meio da curiosidade, pois estimula a pergunta e a dúvida, elementos caros a uma educação que se volte para o desenvolvimento integral do ser humano.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante de fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 32).

No entanto, Paulo Freire deixa clara a importância de que essa curiosidade seja orientada e não se torne ingênua e acrítica. Para tanto, segundo ele, faz-se cabal a presença de um professor que se guie pela ética, pela estética e pela reflexão crítica de sua própria prática, a fim de que consiga guiar o educando para um exercício reflexivo e crítico de sua curiosidade, de suas perguntas.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

Em consonância com esse posicionamento está o que preceitua a *Base Nacional Comum Curricular* quando se refere ao desenvolvimento integral do ser humano como um dos compromissos da educação.

Independente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2017, p. 14).

Esse ensino que traz a necessidade da pesquisa, da curiosidade do educando e do educador, da reflexão, em sintonia com o contexto local e global, já se fazia presente tanto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, como nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, sendo, portanto, um reafirmar de posições já estipuladas para todas as modalidades e etapas da Educação Básica.

É por esse caminho que a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo tem trilhado, por meio do ensino pela pesquisa. Ao considerar o contexto do estudante e as práticas sociais de seu entorno, ensinar pela pesquisa tem se mostrado como um propulsor de mudanças e melhorias na aprendizagem das crianças e adolescentes da RME. Este panorama pode ser analisado por meio da proporção tomada pela Feira de Iniciação Científica e Tecnológica – FEMICTEC, evento que ocorre desde 2013, promovido pela Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, e tem o apoio do CNPq. Nesta feira são expostos os projetos de pesquisa que os estudantes desenvolvem nas escolas da RME, sendo que, em 2019, foram 170 trabalhos inscritos, advindos das 86 escolas da rede, incluindo a Educação Infantil. Para a escolha dos projetos que participam da FEMICTEC, ocorrem nas escolas feiras científicas, em que os trabalhos, dos mais de 24 mil alunos, são avaliados e selecionados. Da FEMICTEC saem trinta trabalhos para a MOSTRATEC, da Fundação Liberato, renomado evento de cunho internacional que promove e difunde pesquisas científicas no ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, as pesquisas dos estudantes são divulgadas e retornam para a sociedade, na busca de melhorias e soluções para o contexto local dos estudantes, sem perder de vista o cenário global. Logo, aqui se percebe a união entre a pesquisa, que parte das curiosidades e dúvidas dos estudantes, e as práticas sociais que estão no cotidiano deles. Esse ensino pela pesquisa que visa o desenvolvimento de um aluno autônomo e protagonista de seu aprendizado, que saiba se posicionar e se inserir de forma crítica no contexto em que vive, não prescinde de um educador que se pautar pelas mesmas características, conforme já apontou

Paulo Freire (1996, p. 86) ao dizer que o importante “é que professor e aluno se assumam epistemologicamente curiosos”.

Logo, pode-se perceber que, neste processo, o trabalho com o Projeto Didático de Gêneros faz todo o sentido, uma vez que, no PDG, as práticas sociais têm papel fundamental na escolha do gênero a ser trabalhado em sala de aula. Segundo Guimarães e Kersch (2014, p. 24),

[...] o conceito de Projeto Didático de Gênero “se caracteriza como um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, verificando as esferas de circulação dos gêneros trabalhados (e, na medida do possível, fazendo-os também circular fora da esfera escolar).

No contexto de ensinar e aprender pela pesquisa, é preciso que o professor adote estratégias metodológicas que viabilizem ao estudante pesquisador acessar determinados conhecimentos a fim de responder seus questionamentos. Nesse sentido, para o ensino da língua portuguesa, no trabalho com gêneros textuais, o PDG se insere na pesquisa para ser um dos pilares dessa construção de conhecimentos por parte do estudante. Ao contextualizar o trabalho com gêneros textuais, fazendo-os emergir do contexto em que o estudante está inserido, o PDG entra em consonância com o ensino pela pesquisa, para tornar o currículo significativo e contextualizado.

Dito isso, vale lembrar que, nesta primeira parceria, os professores participantes puderam expor suas reflexões em comunicações em congressos e seminários, nacionais e internacionais, que se transformaram em artigos publicados em anais de congressos. Além disso, o fomento da CAPES possibilitou a publicação de quatro livros pela editora Mercado Aberto, bem como professores da rede municipal que estavam no projeto tiveram a oportunidade de ampliar seus estudos, por meio da pós-graduação, tornando-se mestrandos e doutorandos em Linguística Aplicada. Dessa forma, não só o professor repensou sua prática em sala de aula, como colocou em prática a proposta de reflexão/ação/reflexão, tornando-se um pesquisador de seu próprio fazer, indo ao encontro da proposta de ensino pela pesquisa, princípio pedagógico que rege a rede de ensino do município de Novo Hamburgo.

## ***A Base Nacional Comum Curricular e a proposição de uma nova parceria***

No ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) iniciou a implantação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) na Rede Municipal de Ensino, por meio de várias ações, embasadas nas orientações do Ministério da Educação. Por meio destes procedimentos,

foram envolvidos todos os coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação (RME), bem como todos os professores, a fim de que tomassem conhecimento para poder construir reflexões sobre a BNCC.

Todas as escolas da RME elencaram em seu calendário a proposta de planejamentos coletivos em que os professores puderam se encontrar para discutir determinados temas e repensar o seu fazer pedagógico na escola. Ainda, nesses momentos, é possível o corpo docente, juntamente com a equipe diretiva da escola, discutir e pensar sobre projetos e a proposta pedagógica da RME em consonância com o projeto político pedagógico da escola.

Foi durante esses planejamentos coletivos que a secretaria de Educação orientou as escolas para desenvolverem pautas que envolvessem a BNCC. O primeiro desses momentos recebeu, além de orientações, o suporte da equipe pedagógica da SMED. Paralelamente a esse olhar para a BNCC, a rede municipal também se envolveu com o Referencial Curricular Gaúcho. Este documento orientador amplia o olhar da BNCC para aspectos regionais e específicos do Rio Grande do Sul. A diretora de Educação da SMED esteve à frente desse processo, pois foi designada como a coordenadora regional para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, as escolas municipais de Novo Hamburgo puderam tanto contribuir com sugestões para a BNCC como para o Referencial Curricular Gaúcho.

É neste contexto educacional que se insere o segundo momento de formação docente em parceria com o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Uma nova proposta é desenhada pela professora Ana Guimarães e o professor Anderson Carnin e submetida ao CNPq, sendo aprovada. Essa nova fase deixa de ter como horizonte os índices para se deter na BNCC, o que vem ao encontro das discussões que a SMED estava impulsionando nas escolas da RME.

É preciso, pois, a partir do conhecimento do documento, observar em que medida ele ganha espaço e corpo no seio das interações na formação continuada e nas interações escolares, notadamente, sob o prisma do trabalho de ensino do professor. Esse conhecimento impactará tanto na execução da política pública de ensino que o documento encerra, quanto na percepção das necessidades que os professores possam vir a ter em relação a ela. (GUIMARÃES; CARNIN, 2016, p. 3).

Nesse sentido, a formação construída em parceria com a universidade possibilita que os professores desenvolvam uma autonomia na sua prática pedagógica, tornando-a mais significativa tanto para eles como para os estudantes. Em vista disso, para a secretaria de Educação de Novo Hamburgo, a formação proposta em parceria com o PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS, embora foque mais na qualificação de professores de Língua Portuguesa

e alguns de currículo, ao fazer o professor refletir sobre sua prática, fomenta a mudança do contexto, abrindo a possibilidade de colocar em prática ações como a organização interdisciplinar do currículo, o fortalecimento da competência pedagógica das equipes escolares, a diversificação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas e a revisão e renovação da avaliação formativa.

Claro, a ação apontada no projeto proposto pela universidade não detém esse viés mais amplo, mas a Secretaria de Educação percebe como possível e tangível tal mudança, pois, como bem aponta Paulo Freire (2008, p. 112), o educador ciente de sua prática reflexiva e transformadora pode “demonstrar que é possível mudar”. Dessa forma, compreende-se no âmbito da administração pública que ofertar, de forma qualificada, uma formação continuada a professores, propicia não só uma visão ampliada do processo educativo por parte desse educador que participa ativamente dessa formação, como sua ação dentro do ambiente escolar pode gerar desconforto e rupturas que vão redesenhando uma proposta curricular.

Esse profissional reflexivo e ativo, que reflete sobre sua prática e se insere nas discussões epistemológicas da educação, é o perfil do professor do século XXI, como bem aponta Guasselli (2017, p. 39), “A meu ver, não basta realizar modificações institucionais se elas não vierem acompanhadas da formação de profissionais autônomos e reflexivos para enfrentar os desafios deste milênio, o que se torna um dever imperativo no caso da docência, em todos os níveis de ensino”.

O que vem ao encontro do que já estava na proposta primeira da UNISINOS, como se observa em texto de Guimarães e Kersch (2012, p. 22), em que as pesquisadoras delineiam o perfil do profissional a ser constituído a partir da participação na formação oferecida: “Nesse processo colaborativo, junto com nossos colaboradores, passamos a idealizar propostas didático-pedagógicas que formem um novo educador, apto ao manejo crítico do conhecimento, capaz de estar à frente dos desafios educacionais do terceiro milênio”.

E acrescentam, “O professor que aceita o desafio de trabalhar de forma colaborativa numa pesquisa liderada por pesquisadores ligados a um Programa de Pós-graduação é um profissional que quer fazer a diferença no seu local de trabalho, que se sente desafiado a inovar a sua prática.” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 41).

Pode-se, então, observar que tanto o anseio da rede municipal de ensino na busca por uma formação que auxilie na qualificação de seus professores, quanto a perspectiva do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS se coadunam na vertente da formação de um profissional consciente de seu fazer, de sua atuação como ator do processo ensino e aprendizagem. Essa visão de profissional estava na primeira proposta de projeto do PPG da UNISINOS e não se desvinculou na proposta seguinte,

Nosso ponto de partida toma o trabalho do professor como referência. Entendemos que o professor não é um alguém que possui um “dom” ou uma “vocação”, mas, antes, é alguém que o trabalho demanda “profissionalidade”, ou seja, o professor é um trabalhador cujo ofício lhe exige, entre outros aspectos, o domínio de diferentes instrumentos que condicionam e/ou orientam seu agir. (GUIMARÃES; CARNIN, 2016, p. 3).

Em 2017, a nova proposta, apresentada pelo PPG em Linguística Aplicada para a SMED e submetida a fomento do CNPq, aponta para a confluência com a BNCC, aliada ao perfil reflexivo e atuante que se espera desenvolver nos professores, a partir de uma abordagem que amplifica a ideia de cooperação e, ao mesmo tempo, direciona para um formato mais passível de polinizar os saberes, dúvidas e reflexões partilhados pelos professores durante a formação. Partindo, agora, do conceito de comunidades de desenvolvimento profissional, a proposta alavanca um outro modelo de formação continuada.

Apoiados na noção de comunidades de prática, pensada como foco potenciador de crescimento profissional (SHERIDAN; EDWARDS; MARVIN; KNOCHE, 2009), achamos importante renomeá-las como uma comunidade mais específica: a de *desenvolvimento profissional*. Esta denominação foi utilizada também por pesquisadores da Universidade de Aveiro, que desenvolveram o projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e coordenado por Ana Isabel Andrade. (GUIMARÃES; CARNIN, 2016, p. 9).

Perceba-se que a pesquisa não se assenta sobre uma única visada, mas amplia a sacada do olhar para outras nuances como as do processo vivido em Portugal. Nesse sentido, é cabal a qualidade da proposta que não se veicula a ter uma análise vinculada a um único contexto, mas possibilita a interação entre as pesquisas, fomentando uma discussão do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa por um viés comparativo entre um e outro contexto. Para tanto, cabe destacar o que já se constatou como marco positivo na primeira proposta de formação em 2010 e se mantém nessa nova abordagem: o professor como ator de sua formação. “A experiência de nosso projeto mostrou a importância de dar voz ao professor para que seu desenvolvimento ocorra, pois é pela apropriação de novos conhecimentos que passa seu desenvolvimento profissional.” (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 25). E ainda, “Nesse contexto, de trabalho na rede (cooperativa) e para a rede (de ensino), atribui-se um novo papel ao professor, pois passa a compreendê-lo como sujeito ativo na construção de sua formação.” (ALMEIDA; CARNIN, 2015, p. 32).

Com este novo formato, a formação atingiu 35 professores de Língua Portuguesa e currículo das escolas da rede municipal, que se propuseram a repensar suas aulas, deixando de ser meros espectadores de mudanças propostas para serem atores dessa mudança. Aliada à

formação presencial, há a plataforma Moodle da UNISINOS que possibilita uma continuidade das discussões iniciadas presencialmente e, de certa forma, mantém o vínculo com o grupo de professores, por meio de leituras de textos teóricos e propostas de atividades. Esse processo está interligado à formação presencial, pois a conjunção presencial/virtual propicia que os professores mantenham seus estudos, por meio de textos teóricos, e tragam suas dúvidas e sugestões no encontro presencial. Dessa forma, aos poucos vão se familiarizando com os conceitos trabalhados na formação, como interação, práticas sociais, PDG, gêneros textuais, que estão presentes na *Base Nacional Comum Curricular* para o Ensino Fundamental.

## **Unindo as propostas: as comunidades de desenvolvimento profissional**

Importante traçar esse panorama epistemológico da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, a fim de que se entenda em que lugar está inserida a parceria entre esta e o PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS. É neste cenário de aluno e professor pesquisador que desenvolvem pesquisas em sala de aula, vinculadas às práticas sociais do contexto do estudante, que priorizam a dúvida em detrimento das certezas, que se percebe a inserção de um projeto de linguagem que considere as práticas sociais e a interação, para desenvolver e pensar os gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula. Para além de uma fórmula pronta, o que os professores/pesquisadores da UNISINOS propõem é uma construção em conjunto de aulas reflexivas, que possibilitem a autoria e a autonomia, tanto do educando como do educador.

Por esse motivo, a parceria entre o PPG em Linguística da UNISINOS e a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo tem se mostrado profícua, uma vez que o projeto que a embasa é permeado por conceitos como as práticas sociais, os multiletramentos e a autoria e autonomia do professor e do aluno. Nesse formato, a proposta apresentada para a Secretaria de Educação, em 2017, trouxe como prioridade discutir e refletir sobre a BNCC e seu impacto na prática docente, ou seja, a forma como o professor pode se apropriar dessa prescrição em sua prática, por meio da transposição didática.

Nesse sentido, está configurada a base teórica da pesquisa no que tange à análise que será proposta para verificar a questão do desenvolvimento profissional, mediante a atualização na prática de conceitos estudados na formação (de linguagem como interação, gênero, leitura, prática social e análise linguística, presentes na BNCC). Em outras palavras, procuraremos verificar como os conceitos reguladores, da ordem da *episteme*, se articulam na ordem da *práxis*. Entendemos que tais relações passam por questões de desenvolvimento de conceitos/prescrições que, internalizados pelo professor, poderão dar origem a atividades concretas de

sala de aula que os materializem, numa transposição didática sempre necessária. (GUIMARÃES; CARNIN, 2016, p. 8).

Nesta nova proposta, há a parceria da Universidade de Aveiro, por meio da Profa. Dra. Luísa Álvares Pereira e do grupo Protextos. Além desta parceria, foi mantida a parceria com a Universidade de Genebra, em particular com o Grupo LAF (Langage, Action et Formation), coordenado pelo Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, com colaboração da Profa. Dra. Ecaterina Bulea-Bronckart, bem como alguns dos proponentes que participam do grupo de pesquisa ALTER/CNPq (Análise da Linguagem, Trabalho e suas Relações), sediado na USP. Ainda cabe destacar a parceria que o grupo de trabalho da UNISINOS mantém com o POSLIN/UFMG, a partir de projeto sobre ensino de Língua Portuguesa, que recebeu apoio do PROCAD/Casadinho, conforme Edital CNPq/CAPES de 2011 (GUIMARÃES; CARNIN, 2016).

Logo, o que se percebe, na execução dessa proposta, é uma adesão de professores das escolas municipais de Novo Hamburgo que priorizaram a mudança de sua prática, no que se refere às questões de trabalho com a linguagem, e construíram Projetos Didáticos de Gênero, considerando as práticas sociais dos educandos. Além disso, durante as formações, que ocorreram na UNISINOS, os 35 professores da RME, que aderiram à proposta, puderam estudar e refletir sobre a BNCC, percebendo como os conceitos que ela prescreve podem se fazer presentes no cotidiano das salas de aula. Ao se considerar o número de escolas com Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal, pode-se afirmar que, além de atingir cem por cento dessas escolas, o projeto avançou, pois, professores que trabalham com a linguagem nos Anos Iniciais também puderam se inserir na proposta, ampliando significativamente o público atingido por essa formação, bem como reforçando a base para uma qualificação no currículo escolar.

Na prática, esses 35 professores devem se tornar disseminadores dessa mudança pedagógica em suas escolas, criando comunidades de desenvolvimento profissional, tornando a formação continuada mais próxima do cotidiano e das necessidades da comunidade em que as escolas estão inseridas.

## Referências

ALMEIDA, A. P. de; CARNIN, A. Modelo(s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015.



BACH, C. B. Fôlder + alimentação saudável = aulas interessantes. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUASSELLI, M. F. R. **Formação docente e interfaces da inclusão**: epistemologia e prática. Curitiba: CRV, 2017.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A. **Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional**: aproximações teórico-práticas. Proposta de pesquisa – Edital MCTI/CNPQ nº 01/2016 – Universal.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MELLO, I. E. de. O lixo que transforma vidas. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

# POR UMA FORMAÇÃO CONTINUADA CONSTRUÍDA JUNTO COM O PROFESSOR

**Dorotea Frank Kersch**

## Começando a conversa

Todos têm uma (boa) história para contar e todos precisam de alguém que queira ouvir essa história. O professor, muitas vezes, pede que os alunos escrevam uma história para cumprir o currículo, mas que, no fundo, ele não está interessado em ouvir. Ele precisa dessa produção do aluno para avaliá-lo. Talvez ele faça isso porque também ele nunca teve uma experiência significativa com a escrita durante a sua formação. Depois de anos trabalhando com formação de professores, tanto na inicial quanto na continuada, por nos alinharmos a uma concepção social de aprendizagem e interacionista de linguagem, cremos que o professor precisa também viver ele mesmo uma experiência significativa com a escrita para que depois possa fazê-lo com seus alunos. Evidentemente, para chegar a isso, percorremos um caminho que vamos resgatar brevemente aqui.

Tudo começa em 2011, quando se passou a executar um projeto em parceria com a SMED de Novo Hamburgo-RS, com financiamento da CAPES. Ali já tínhamos a compreensão de uma formação continuada que fosse cooperativa. O entendimento que tivemos desde o princípio de que a Universidade não se juntava à Secretaria para dizer o que estava errado, mas para, junto com seus professores, construir o conhecimento, com teoria e prática se retroalimentando (KERSCH; GUIMARÃES, 2012). Essa compreensão foi definitiva e nos impactou como pesquisadoras e pesquisadores que estavam vinculados àquele projeto. Tudo começou, então, com a constituição de uma comunidade de indagação, para onde o professor trazia suas dúvidas e inquietações.

Nessa quase década, muitas compreensões e conceitos foram desenvolvidos, a começar pelo Projeto Didático de Gênero – PDG, que nasce de princípios de duas correntes que têm importantes estudos no âmbito da Linguística Aplicada – o Interacionismo Sociodiscursivo, com as sequências didáticas, e os Estudos de Letramento, com os projetos de letramento. Dessa aproximação, nasceu uma perspectiva metodológica de trabalho com gêneros, voltada ao uso da linguagem em situações reais de uso. Como um projeto de ensino, a concepção e o desenvolvimento de PDG partem do contexto em que os alunos estão envolvidos. Com os

alunos, é discutido o problema que precisa ser resolvido (na escola, na comunidade, no seu grupo), e o professor os orienta para o gênero que se faz necessário para essa ação social.

Outro importante conceito desenvolvido a partir da formação que se vem desenvolvendo com os professores da rede municipal de Novo Hamburgo-RS é o de comunidades de desenvolvimento profissional, que se trata de “um processo de formação continuada desenvolvido em ciclos, nos quais a participação docente é fator determinante tanto para a realização da proposta de formação quanto para a construção (subsequente)” da própria comunidade (GUIMARÃES; CARNIN, 2019). Esse conceito foi desenvolvido a partir da ideia inicial que se tinha de comunidades de indagação e comunidades de prática (KERSCH, GUIMARÃES, 2012).

Esses dois exemplos de construção de conceitos mostram que o trabalho com formação de professores não parou e foi exatamente o trabalho COM eles que deu forma ao que pensamos, moldando-nos como pesquisadores e como professores. E é justamente o trabalho COM professores que está na base do que vamos discutir neste texto, que está sendo escrito quando o mundo vive os impactos da pandemia decorrente da COVID-19. Esses impactos, sem dúvida, serão sentidos por bastante tempo.

Neste texto, lançamos nosso olhar sobre a escrita reflexiva e mostramos como o professor (quando se assume também como aprendiz) desenvolve agência, se ressignifica e constrói (novas) identidades se colocado no centro. Depois desta introdução, discutimos acerca dos letramentos que o professor em formação continuada desenvolve para e no seu local de trabalho e acerca das competências que precisa desenvolver nesses novos tempos, que pedem novos letramentos. Na sequência, damos destaque a duas professoras e seus escritos em dois momentos: quando refletem sobre suas vivências durante a pandemia e como avaliam a experiência de ter tido essa oportunidade. Finalmente, damos ênfase ao tipo de professor que será necessário no período pós-pandemia, já que, como dissemos, nunca mais seremos os mesmos.

## **Novos tempos e novos letramentos do professor para e no local de trabalho**

Os tempos já eram outros em março de 2020, quando, no mundo inteiro, todas as aulas, em todos os níveis, tiveram de ser suspensas. As instituições de ensino que voltaram tiveram de optar pelo modo remoto. Nem todos estavam preparados para essa situação que ninguém imaginara que poderia acontecer. Aguçou-se, então, a necessidade de ressignificar a sala de aula e o que se faz(ia) nela. Por meio da tela, o professor passou a entrar na casa dos alunos, assim como eles, na casa do professor (quando ambos têm boa conexão à internet, claro). Se nossas aulas já tinham de dar conta de toda a hiperconectividade que os alunos experimentavam fora

delas, depois dos impactos da COVID-19 na sociedade de um modo geral e na educação de modo particular, isso será ainda mais premente. A própria *Base Nacional Comum Curricular*<sup>29</sup> (doravante BNCC) já manifestava a preocupação com as competências que teriam de ser desenvolvidas para que os alunos, ao saírem da escola, estivessem minimamente preparados para exercer sua cidadania plena. A própria prática da escrita, que pode ser amplamente entendida como criação de conteúdo, também está passando por uma mudança profunda, a que, como professores e formadores, precisamos estar atentos.

Com o intuito de atender às demandas educacionais do século XXI e na busca de preparar os alunos para serem protagonistas da sociedade em que vivem, a BNCC é o atual documento nacional normativo que apresenta o conjunto de competências que devem ser desenvolvidas ao longo da escolarização. O objetivo central do documento é o de garantir que os estudantes das diferentes partes do Brasil, sejam eles de escolas públicas ou privadas, desenvolvam um conjunto de conhecimentos e habilidades comuns a todos. Assim, o documento estabelece que os conteúdos, desenvolvidos a partir de habilidades e competências, sejam os mesmos para todos os estudantes, independentemente da região em que vivem.

Entretanto, além de preparar e formar estudantes com competências para atuar neste século, a Base também prevê a necessidade de modernização/transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e busca, assim, promover a atualização do corpo docente para o desenvolvimento de novas práticas que utilizam elementos que hoje caracterizam a sociedade contemporânea, como as tecnologias digitais (TD). Entre as 10 competências<sup>30</sup> gerais estabelecidas pelo documento, as novas relações de aprendizagem que levam em consideração as tecnologias ganharam espaço significativo em algumas delas, como é o caso das competências quatro e cinco<sup>31</sup>. No caso da competência quatro, o letramento digital é apresentado como uma das diferentes linguagens que necessita ser utilizada de forma híbrida a outras formas de comunicação; já a competência cinco prevê que se busque desenvolver o protagonismo do aluno, para que ele possa compreender, criar e utilizar as tecnologias digitais de comunicação e informação de forma significativa, crítica, ética e reflexiva (BRASIL, 2018).

---

29 Em dezembro de 2017, foi homologada a primeira parte da *Base*, válida para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A segunda parte foi homologada em dezembro de 2018, contemplando o Ensino Médio. Embora tenham sido separadas em duas etapas, o documento é único e vale para todos os segmentos da Educação Básica.

30 A BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8).

31 Competência 4: Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

Levando em consideração a necessidade da ressignificação das práticas docentes como o caminho para que os objetivos da BNCC sejam alcançados, é fundamental olhar para o trabalho do professor – e para os letramentos que desenvolve no seu local de trabalho – e buscar meios de promover a mudança de cultura de suas práticas para sair daquilo que comumente chamamos de “ensino tradicional” e entrar num outro tempo, em que outros letramentos são demandados; nosso próprio entendimento do que seja ler e escrever hoje precisa ser revisto. As tecnologias digitais não podem mais ser vistas como um elemento externo às nossas práticas diárias, e sim, como parte integrante de tudo aquilo que fazemos. Logo, precisam estar no dia a dia do professor, que inicialmente precisa se apropriar da cultura digital para depois transformar suas práticas levando em consideração o uso situado delas.

É imperativo pensar que, mais do que propor e incrementar novas práticas pedagógicas com o uso das tecnologias, é muito importante que os professores se apropriem de novos conceitos e novas formas de conceber a aprendizagem, para assim conseguir legitimar com eficácia novas práticas docentes. Segundo Xavier (2007, p. 4), “a aprendizagem não pode ser mais entendida como a execução de uma ação instrumental sem que os sujeitos realizem qualquer reflexão sobre as razões para a efetivação de tal tarefa”. Aprender, para ele, “é a compreensão teórica que se expressa na competência prática para executar um certo fazer” (XAVIER, 2007, p. 4), e isso é coconstruído na relação com os outros.

A presença das tecnologias é cada vez mais premente na área educativa e elas impactam significativamente a identidade profissional do professor, uma vez que ele não pode – ou não deve – utilizar as mesmas metodologias e ser o mesmo que foi até há pouco tempo. Construimos nossa identidade como indivíduos – e elas não são estanques, predeterminadas – através das inúmeras situações interacionais que mantemos nos mais diferentes meios sociais em que vivemos e nos inúmeros eventos e situações de que participamos. Para Leffa (2012, p. 76), “muitas vezes a identidade é construída e reconstruída em tempo real, conforme a situação exige”. Assim, também é a identidade do professor, que tem, na interação com seus pares (professores, formadores), diferentes experiências que possibilitam construir e reconstruir a sua identidade profissional.

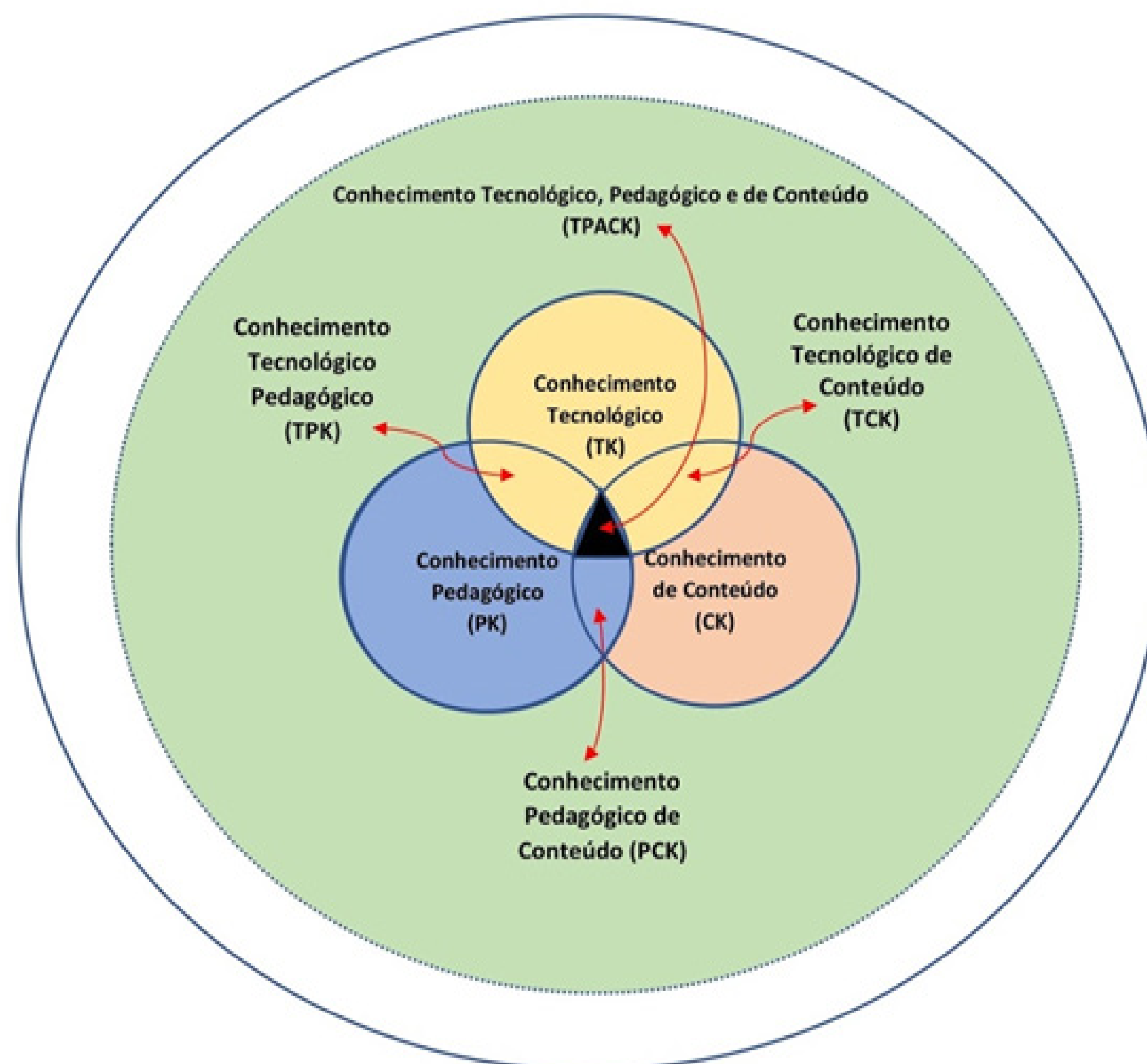
Partimos da premissa, assim como Kleiman (2006, p. 410), de que “a formação profissional envolve posicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional”. Assim, a necessidade de apropriar-se da tecnologia e desenvolver com ela novas competências para sua atuação profissional requer uma nova postura. É nesse engajamento, não compreendendo a tecnologia como ferramenta, mas como parte integrante de seu modo de agir no mundo social, que o professor desenvolve agência social, que, segundo a autora, diz respeito a “um profissional que age na coletividade, em função dos objetivos de um grupo social, capaz de

articular os interesses partilhados pelos membros da coletividade, de organizar o grupo para a ação conjunta e de gerar movimentos no grupo” (KLEIMAN, 2015, p. 30).

Para compreender as TDs como parte integrante das ações na sala de aula, há, atualmente, modelos pedagógicos que propõem alguns componentes centrais para que a tecnologia possa ser integrada à área educacional. Esses modelos requerem outros saberes do professor, entre eles, os saberes das competências digitais. Um desses modelos que propõe o conhecimento das tecnologias relacionados com outros conhecimentos que devem ser inerentes ao professor é o modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) (em português Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo), de Koehler e Mishra (2008). Esse modelo apresenta três componentes centrais que são necessários para a completa adequação das tecnologias nos diferentes espaços educacionais. São eles: a pedagogia, o conteúdo e a tecnologia, um inseparável do outro. Para os autores desse modelo, sua eficiência se dá na interação entre cada um dos componentes presentes, que trazem consigo diferentes domínios e conhecimentos: o conhecimento de conteúdo (CK), o conhecimento tecnológico (TK) e o conhecimento pedagógico (PK). A união desses três tipos de conhecimentos oportuniza expressivas novas formas de conhecimento ao professor.

A Figura 1 ilustra a relação proposta pelos autores e mostra a interação entre os componentes, caracterizando o Modelo TPACK:

**Figura 1.** Modelo TPACK



**Fonte:** Adaptado de Koehler e Mishra (2008).

Ampliar as possibilidades dos letramentos do professor em seu local de trabalho é de extrema importância, pois é nesses espaços que o professor, cotidianamente, desenvolve sua identidade profissional e, conseqüentemente, atua como formador de novas gerações. É necessário, portanto, antes de tudo, pensar no desenvolvimento das competências digitais dos professores, de modo que se aproprie das tecnologias e as use em suas práticas e na concepção de novas metodologias, propondo, a partir dessa apropriação, ambientes de aprendizagem que sejam inovadores, mais motivadores, instigantes e que, por consequência, desenvolvam novas habilidades e competências nos alunos.

Na nossa trajetória, adotamos uma concepção social de aprendizagem (WENGER, 2001) numa perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1994) porque acreditamos que a aprendizagem se dá pela experiência. Aprender faz parte da nossa natureza humana e, desde pequenos, amamos aprender coisas novas; assim também nossos alunos. O problema é que, na escola, muitas vezes estamos preocupados apenas com “passar o conteúdo”, processo que Freire (2005) identificava como educação bancária. Os currículos construídos a partir de uma listagem de conteúdos, de fato, nos engessam. Mas nós podemos deixá-los mais maleáveis se começarmos a trabalhar por projetos, a exemplo dos projetos didáticos de gênero, aos quais demos destaque no início deste capítulo. No PDG, não se parte do conteúdo, mas de uma demanda que faz sentido para os alunos e para o professor, uma resposta que eles vão buscar para essa demanda. E o(s) gênero(s) catalisa(m) as atividades relacionadas ao conteúdo do currículo.

No caso da formação de professores, os conceitos que construímos ao longo do tempo têm estado no pano de fundo quando trabalhamos com tecnologias digitais, que não podem ser percebidas como ferramentas, recursos ou apoio. Se isso acontecer, não haverá a (trans) formação pretendida. Assim, os elementos do PDG (de trabalhar para uma finalidade), uma concepção social de aprendizagem, em que se entende que ela se dá a partir da experiência (e experiência significativa para alunos e professor), estão na base de tudo que pensamos e fazemos, o que nos levou a pensar um conceito para a formação de professores. Todavia, não se trata de um modelo a ser seguido, mas de um conjunto de princípios norteadores interdependentes – um elemento sem o outro causará desequilíbrio – que pautam as nossas aulas, o que pode ser visto na Figura 2.

**Figura 2.** Concepção de formação que coloca a experiência do professor/aluno no centro



Fonte: Elaboração própria.

Como funciona essa concepção na prática? Ao longo das aulas, há o desenvolvimento dos conhecimentos tecnológico, pedagógico e de conteúdo, que são a base do modelo de Koehler e Mishra (2008); por essa razão, nosso “modelo” guarda algumas semelhanças com o TPACK. Entretanto, fundamental para nós, além da construção desses diferentes conhecimentos, é o processo de ação-reflexão-ação que se instaura. E, nesse diálogo, de o professor/aluno olhar para si mesmo, as identidades vão se constituindo, e o professor/aluno toma consciência da transformação por que está passando. Há sempre uma ação social como pano de fundo e a escrita se organiza sempre a partir do gênero. O conhecimento relativo ao conteúdo é coconstruído a partir de uma atividade que envolve uma tecnologia digital (ela sendo necessária para essa atividade específica, e não como simples ferramenta). Nesse momento, o professor é levado a refletir sobre o que acabou de construir, inserindo-se como aprendiz nesse contexto, em que sua própria história vem à tona para produzir sentido (para si e para quem vai lê-lo). Aí chega o momento de refletir sobre todo o processo e registrar como isso se relaciona à sua prática de sala de aula. Para compreender melhor a forma como vimos pensando a formação do professor (que pode se adequar a qualquer sala de aula, de qualquer nível de ensino<sup>32</sup>), vamos conhecer como Janaína e Carmela se perceberam como alunas e professoras no período de distanciamento social.

<sup>32</sup> No caso deste capítulo, trata-se de professoras que estão cursando uma disciplina oferecida num Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, que são também professoras da Educação Básica, as quais buscam na pós-graduação a sua formação continuada. Essa disciplina e a atividade desenvolvida serão descritas com mais detalhe adiante.



## Ser professor e estar em formação continuada durante a pandemia

Janaína e Carmela<sup>33</sup> são professoras da Educação Básica. Janaína atua em sala de aula com língua estrangeira e materna. Carmela, no momento da pandemia, estava fora da sala de aula: atuava na Secretaria de Educação de um município da região metropolitana de Porto Alegre. As duas frequentavam nossas aulas de “Estudos de Letramento” no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS e, junto conosco, foram para as aulas presenciais remotas quando o distanciamento social foi instituído em todo o Rio Grande do Sul. Elas precisavam se ressignificar no seu local de trabalho, mas, o lado bom: não estavam sozinhas, porque a cada novo texto discutido com os demais colegas, novas descobertas eram feitas, e novas metodologias e tecnologias eram conhecidas, e elas podiam incrementar as suas aulas. A aprendizagem, portanto, era situada (e desejada).

Numa determinada aula, trabalhávamos letramento do professor no seu local de trabalho (conteúdo), e elas foram convidadas a escrever o primeiro capítulo de um livro que publicariam como *e-book* KDP (Kindle Direct Publishing), da Amazon<sup>34</sup> (tecnologia), em que compartilhariam suas *aventuras* enquanto professoras nesse período de pandemia (aspecto pedagógico). Nessa atividade, como em todas ao longo do semestre, os alunos – todos professores – viviam a experiência de compreender o que significa, efetivamente, leitura e escrita como práticas sociais situadas. O que vamos mostrar e discutir aqui são os dados de dois textos resultantes de escrita reflexiva (uma espécie de *feedback* em relação à aula e ao conhecimento que se construiu ao longo dela): a) o “diário” em que elas refletem sobre a oportunidade de escrever como é enfrentar a pandemia quando o semestre letivo está em andamento e b) o “diário final” em que elas fazem uma avaliação do semestre e de sua (trans)formação ao longo dele. Que lições elas tiram da aula em que olharam para si no tempo de pandemia? Como elas desenvolvem agência, se ressignificam e constroem (novas) identidades?

Nossa aula, portanto, seguiu a nossa concepção de trabalho com formação de professores. Vivíamos um momento nunca antes vivido e todos tinham muito a falar sobre ele. Havia um conteúdo de que os alunos deveriam se apropriar (letramentos do professor) e uma tecnologia (KDP) ia ser conhecida nesse contexto:

- a) Gênero/domínio do letramento acadêmico: capítulo de livro;
- b) Tecnologia Digital: *e-book* KDP;
- c) Relação teoria x prática: experiência de apropriação do conceito;

---

33 Por uma questão ética, os nomes são fictícios para preservar as identidades das professoras.

34 Disponível em: [https://kdp.amazon.com/pt\\_BR/](https://kdp.amazon.com/pt_BR/). Acesso em: 07 ago. 2020.

- d) Relação da sua história com a aula: vivências da pandemia;
- e) Reflexão sobre a prática: escrita do diário em que os elementos anteriores eram contemplados.

Na sequência, vamos nos ater não nas histórias que Janaína e Carmela contaram e que foram publicadas na Amazon, mas no que essa forma de construir conhecimento contribuiu para sua (trans)formação.

A escrita é uma competência crucial para compreender e dizer o mundo. Mesmo tendo toda essa importância, ela é, muitas vezes, negligenciada na escola. Com as tecnologias digitais (processo acelerado pela pandemia), ela passa para a tela, e outros modos passam a se associar a ela para a construção de sentidos. Precisamos de uma verdadeira revolução no modo de ensinar escrita na escola, o que temos tentado desde que começamos a trabalhar com o PDG: não basta dominar as características de um gênero, se esse gênero não for usado para dizer o mundo, para agir nele.

Mesmo estando na pós-graduação, quando Carmela e Janaína tiveram a oportunidade de dizer e interpretar o mundo por meio de um gênero que é comum na academia – o capítulo de livro – elas, de fato, assumiram a palavra que lhes foi concedida e se deram conta de que são agentes de letramento (e precisam agir como tal). Como diz Yagelski (2012, p. 189), muitas vezes, simplesmente não ensinamos os alunos de modo a lhes dar “acesso para seu poder transformativo; não permitimos que experienciem a escrita como uma forma de fazer sentido de si mesmos e do mundo ao redor deles”. E estávamos comprometidos com esse objetivo: num tempo muito difícil para todos, especialmente para o professor, proporcionar uma experiência transformadora por meio da escrita de si. Carmela contou das suas angústias de gestora e de filha de uma senhora pertencente a grupo de risco. Ela também teve a oportunidade de manifestar todas as suas incertezas e escreveu em seu diário:

A grande lição que eu aprendi nessa semana foi o quão importante é dar voz ao professor e possibilitar espaços nos quais ele reflita sobre sua ação e em que permitam que ele manifeste sua agentividade em benefício do coletivo. Isso eu levo para minha prática enquanto docente e como futura professora formadora de docentes. (CARMELA)

Carmela, quando lhe foi dada a oportunidade de construir seu mundo pela escrita, conseguiu se enxergar não num vácuo, mas pertencente a um coletivo que passa pelas mesmas dificuldades. Note-se que todos os conhecimentos que pretendíamos que construíssem estão ali: o de conteúdo, o pedagógico e o tecnológico. A referência às TDs é desnecessária, porque elas integram o todo, perpassando-o. O grande aprendizado não diz respeito ao conteúdo

da aula em si, mas àquilo que assumir seu papel proporcionou ao desenvolvimento de sua agência social – o que levará para sua prática de professora e formadora.

A grande lição desta semana foi aprender que refletir sobre a escrita é essencial para que haja sucesso em qualquer atividade que for proposta, tanto para alunos, quanto para professores! Para mim foi importante refletir sobre este tempo de pandemia, já que ele está ficando cada vez mais “normal”. (JANAÍNA)

Janaína também assumiu a palavra que lhe foi cedida. Ela consegue enxergar que seu trabalho com a escrita – seja a dela, seja a de seus alunos – se reveste de fundamental importância, pois é por meio dela que nos constituímos e construímos o mundo ao nosso redor. Poderíamos parafrasear Freire (1988), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra, dizendo que a escrita do mundo está encharcada na escrita da palavra, ambas são inseparáveis se estamos de fato escrevendo para fazer algo, escrevendo para uma audiência maior que o professor. Janaína também conseguiu perceber que cada enunciação é única, precisamos encontrar a nossa voz. O gênero é um só, mas sabemos que é “relativamente estável” (BAKHTIN, 2003), por isso encontrar nosso “jeito” (nossa voz, nossa agência) é fundamental: “Foi importante escrever do meu jeito, dando as minhas ênfases ou meus significados próprios.” (JANAÍNA).

Ao publicar seu texto no KDP, Janaína sabia que teria uma audiência maior, que ultrapassaria os limites da sala de aula, e quando o texto está circulando, seu sentido pode ser contestado, reconstruído, numa cadeia que se prolonga. Este é o motivo de escrever para além da sala de aula: dar a oportunidade de que outros reconstruam o sentido que nós atribuímos ao nosso texto. Bem, em algum momento, até aparece referência à ferramenta utilizada naquela aula:

Escrever sobre o contexto da pandemia que estamos vivendo e a minha relação com o letramento foi muito significativo pra mim. Pude expressar um pouco de como me sinto e ressignificar essa experiência única. A ferramenta é bem interessante e pode ser utilizada para contextos escolares também com outros objetivos como biografias, experiências na comunidade, formação de professores. (CARMELA)

Integrar TDs ao ensino é isso, elas transcendem tudo que fazemos. É fazer com que elas não sejam vistas como ferramentas apenas, mas como algo que está amalgamado com o conteúdo e com o didático-pedagógico. É nesse sentido que precisamos pensar no desenvolvimento das competências que a BNCC apresenta como necessárias para estes tempos (quando nem se pensava em pandemia da magnitude da COVID-19). Se trabalharmos leitura, escrita e TDs de forma isolada e não integrada, certamente não daremos conta dos desafios que já estão aqui e aqueles que ainda nos esperam.

Como vimos falando, a atividade de escrita não é apenas escrever um texto, produzir um gênero, atentando a todos os seus componentes. Escrita é prática social situada. Nesses tempos interconectados e com certas facilidades de aproximação (e ao mesmo tempo tão difíceis), o trabalho com a escrita, em todos os níveis de ensino, pode e deve ser sobre imaginar e criar um mundo melhor juntos. Se trabalhada de forma eficaz com os alunos, ela pode se tornar um veículo para uma mudança genuína. Mas, para isso, ela precisa ser entendida mais do que um processo de produção textual ou um meio de comunicação, ou ainda uma forma de pensamento que pode apoiar a aprendizagem. Todas essas formas de compreender a escrita, segundo Yagelski (2012) são válidas, mas limitadas e limitantes.

Carmela conseguiu se construir dentro de um mundo inseguro, impactado pela COVID-19: “Escrever sobre o contexto da pandemia que estamos vivendo e a minha relação com o letramento foi muito significativo pra mim. Pude expressar um pouco de como me sinto e ressignificar essa experiência única.” (CARMELA).

Escrever é construir sentido de si e no mundo. Escolher a melhor palavra (ou o melhor modo, se formos lançar mão da multimodalidade), sentir o gosto de cada seleção feita, pensar na audiência, muda nossa relação com a escrita: “Meu texto, apesar de muito simples, me emocionou no final. Isso mostra que ele tem um significado especial para mim e talvez terá também para alguém que porventura se identificar com ele.” (JANAÍNA).

Creemos que os depoimentos de Janaína e Carmela vão nos mostrando como o letramento disciplinar (conteúdo) e o digital podem ser trabalhados de forma integrada, estabelecendo um verdadeiro diálogo – do professor/aluno consigo mesmo e dele com a audiência, que ultrapassa o professor, que vai nos mostrando uma circularidade, como mostramos na figura 1. As TDs não são as salvadoras das aulas que se tornaram desinteressantes para os alunos. Se ensinarmos sobre as tecnologias e não permitirmos que os alunos tentem encontrar respostas para um problema que os aflige, a transformação não acontecerá. Se o aluno continuar olhando o professor fazendo (agora talvez mostrando sua maestria na lousa digital), a aula continuará enfadonha, porque a novidade passa. Mais do que nunca, precisamos estar comprometidos com formação integral, e essa só acontecerá na construção conjunta e na ação-reflexão-ação, no diálogo e no contra-diálogo. É na interação que construímos sentido.

A disciplina foi criando cada vez mais sentido à medida que as semanas iam passando e que íamos compartilhando nossas preocupações, inquietações, angústias, líamos sobre a importância do trabalho com os letramentos, como poderiam impactar a vida dos alunos e também ressignificar nossas práticas, principalmente em um momento em que as tecnologias serviram muito à educação, mas também evidenciaram o abismo entre os que têm uma posição social mais privilegiada e os que não têm. (CARMELA)

Sim, integrar TDs ao ensino e à aprendizagem tem impactos de várias ordens, porque ter um celular (como a maioria dos alunos tem) não significa ter acesso a uma boa conexão de internet. Como nosso papel como educadores é ir ao encontro dos alunos e não deixar nenhum para trás, esse é outro desafio que temos de encarar. Assim, conhecer os alunos e todas as suas necessidades é o ponto de partida para o nosso trabalho. A escrita pode ser acolhedora e até mesmo curadora (KERSCH; LESLEY, 2019).

Escrever sobre mim me fez ter orgulho da minha história e esquecer parcialmente de preconceitos que eu sofri. Por isso percebi que contar a sua história transforma muitos indivíduos (talvez não todos, pois como a professora disse em uma das aulas: nunca iremos atingir a todos, mas atingindo de forma positiva a alguns, vemos que conseguimos transformar pessoas). (JANAÍNA)

Em suma, temos avançado muito em relação ao ensino de língua portuguesa quando o gênero é o catalisador de todas as atividades e quando o fazemos circular onde ele precisa circular, cumprindo sua função social. Entretanto, nova realidade se coloca a nós. A pandemia nos empurrou para uma outra dimensão, preche de desafios, novidades, mas com grandes chances de acentuar o fosso que separa quem tem e quem não tem acesso aos bens culturais num país marcado pelas desigualdades sociais como o nosso.

## **O que as experiências de Janaína e Carmela nos ensinam para o pós-pandemia?**

A sala de aula é o lugar onde a maioria dos letramentos é desenvolvida, mas, sem sombra de dúvidas, a escola não é a única agência de letramentos, ainda que seja uma das principais. Sabemos que os alunos se envolvem em inúmeras (e às vezes sofisticadas) práticas de letramento fora da escola, que muitas vezes desconsideramos enquanto professores, porque nos sentimos pressionados pela lista de conteúdos do currículo. Não estamos advogando pela negação dos conteúdos, muitos deles são necessários. Mas não é em torno deles que nossas práticas de sala de aula deveriam se organizar, mas em torno de problemas do mundo social para os quais os alunos procurarão respostas. E vão escrever. Não apenas um texto ou um gênero, mas o mundo ao seu redor, se inserindo nele e procurando compreendê-lo.

Como destacamos ao longo do texto, entendemos que a formação de professores deva se dar de uma forma circular, em que os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdos estejam plenamente amalgamados. Nossa experiência nos levou à concepção de que há princípios inseparáveis que precisam ser trabalhados com os professores (que podem ser levados para todos os níveis de ensino: a) partir do gênero (no domínio do letramento acadêmico) para organizar as atividades; b) desenvolver o conteúdo usando uma TD para essa finalidade; c) levar o professor a perceber a relação entre teoria e prática; d) levar o

aluno a contar sua história, relacionada ao conteúdo que está sendo trabalhado; e) relacionar o conteúdo e a atividade com sua prática. Com esses princípios na base do trabalho, não teremos apenas formação, mas transformação de professores. Isso só acontece a partir da experiência.

Nesses tempos de pandemia, temos nos preocupado, sim, com os conteúdos, mas eles não são centrais. A vida é central. Os alunos e tudo que os cerca é central. A sala de aula é a instância onde novas identidades são forjadas e onde o trabalho de cada um é ressignificado. E a sala de aula pode despertar para algo além dela, como nos fala Janaína: “Imagino que possa continuar a escrita das minhas memórias algum dia ou também posso propor um trabalho de escrita aos alunos...” (JANAÍNA).

Enquanto formadoras e formadores, nosso papel é oferecer uma experiência significativa para nossos alunos. Se queremos que nossos alunos leiam, precisam ver em nós um leitor. Se queremos que escrevam, precisamos ser o exemplo do professor que escreve e, de fato, está interessado na escrita dos alunos. Carmela deixa a questão da experiência muito clara em seu diário: “Jamais vou esquecer dos conceitos aprendidos porque não ficaram apenas no papel, mas impactaram a minha postura enquanto professora, a reflexão da minha prática e a minha concepção sobre o que é trabalhar com educação.”.

Para que o conteúdo que trabalhamos seja significativo, ele precisa estar inserido numa concepção social mais ampla de aprendizagem e de escrita. E tudo isso passa por um questionamento que nos fizemos em outro momento: *por que estou ensinando o que estou ensinando a estes alunos?* (GUIMARÃES; KERSCH, 2015), que é acrescido de outro: *por que estou usando esta tecnologia para ensinar o que estou ensinando para estes alunos?* Ou seja, o gênero, a tecnologia e tudo que fizermos deverá ser situado. Só assim fará sentido para o professor e para os alunos.

Se acreditamos que a aprendizagem é social e acontece por meio da experiência, precisamos compreender a formação como um processo, circular (e em espiral, porque não seremos os mesmos ao final), como mostramos antes. A pandemia acelerou um processo que estava em andamento, e, dentro do mesmo princípio da espiral, não seremos os mesmos. Por um lado, nos tornamos mais sensíveis e colaborativos, o que vai requerer de nós uma empatia aguçada em relação aos alunos e ao mundo em que vivem. Por outro, as fragilidades e as faltas (de acesso, de bens culturais, de roupas adequadas, de comida) ficarão cada vez mais evidentes. As TDs não poderão mais ser excluídas da sala de aula, mas naquelas em que será permitido que os alunos as operem (livros precisam ser folheados, equipamentos precisam estar disponíveis para mexer) a coconstrução do conhecimento (pedagógico, tecnológico e de conteúdo) será mais efetiva. Precisamos, portanto, de políticas públicas para garantir

esse acesso, e professores apaixonados e sensíveis aos problemas dos alunos que queiram fazer parte dessa história de mudanças profundas nos modos de ensinar, de aprender e de conceber a nós mesmos.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

GUIMARÃES, A. M. M., KERSCH, D. F. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero: da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 7-26.

GUIMARÃES, A. M. M. de; CARNIN, A. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L.; LOUSADA, E. (org.). **Gêneros de Texto/Discurso**: novas práticas e desafios. Campinas: Pontes, 2019. p. 85-112.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.

KERSCH, D. F.; LESLEY, M. Hosting and healing: A framework for critical media literacy pedagogy. **Journal of Media Literacy Education**, v. 11, n. 3, p. 37-48, 2019.

KLEIMAN, A. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, v. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. Leitura e letramento na escola contemporânea. Série Gestor escolar – **A escola e a formação do leitor**. Fundação SM, 2015.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. Introducing TPCK. *In*: COLBERT, J. A.; BOYD, K. E.; CLARK, K. A.; GUAN, S.; HARRIS, J. B.; KELLY, M. A.; THOMPSON, A. D. (ed.). **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators**. New York: Routledge, 2008. p. 1-29.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). **A Formação de Professores de Línguas – Novos Olhares**. v. 2. São Paulo: Pontes, 2012. p. 51-81.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WENGER, E. **Comunidades de Prática: Aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.

XAVIER, A. C. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. **Revista Hipertextus**, v. 1, p. 1-9, 2007. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigoxavier.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

YALGELSKI, R. **Extending the Conversation: Writing as Practice**. English Education, 2012.



# PEQUENO GLOSSÁRIO PARA COMPREENDER CONCEITOS

## ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

Autoras: **Fernanda V. Machado Bartikoski e Daiana Campani**

A análise linguística/semiótica parte da concepção de linguagem como interação. É uma prática que se articula à leitura, à escrita e à oralidade. A partir da BNCC (2018), encontra-se decomposta em duas dimensões: linguística e semiótica. Consiste em uma reflexão sobre fenômenos linguísticos e semióticos materializados nos diferentes textos (orais, escritos e multimodais). Na dimensão linguística, o estudante poderá refletir sobre elementos da língua, em diferentes níveis (como fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico), desde que tenha relação com a construção dos sentidos a partir dos propósitos de cada texto. É uma prática distinta das tradicionais de ensino de gramática, preocupadas somente com a classificação e categorização dos fatos da língua, que operam exclusivamente nos níveis sintático e morfológico. Já na dimensão semiótica, a reflexão está a serviço da análise de elementos de outras linguagens que integram os textos, como imagens estáticas ou dinâmicas, gestos, entonação de voz, entre outros. Quando, em um PDG, trabalha-se com oficinas de análise linguística/semiótica, a produção do modelo didático do gênero (MDG), por parte do professor, e a análise das produções iniciais dos alunos servem de base para o planejamento das oficinas que tratam dos elementos linguísticos e semióticos.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39B9v4i>. Acesso em: 10 set. 2020.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2016. p. 199-226.

# AVALIAÇÃO

Autora: **Alessandra Almeida**

No âmbito da educação, a avaliação é considerada uma ação que elabora e aplica procedimentos de acompanhamento e aferição/apreciação/estimativa do processo de aprendizagem. Essa ação é pautada por critérios estabelecidos pelo(a) professor(a) no planejamento das aulas, que tem como objetivo desenvolver determinadas competências dos seus(suas) alunos(as). Portanto, este processo passa pela seleção, produção, aplicação e avaliação de recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender. A avaliação deve ser processual, contínua, formativa e mediadora; isto quer dizer que ela tem como parâmetro a observação do nível inicial de conhecimento do(a) aluno(a) e a evolução do seu desempenho por um determinado tempo, para verificar o que foi aprendido. Desta forma, o(a) aluno(a) só pode ser comparado com ele mesmo para verificar quanto ele(a) aprendeu. O caráter formativo e mediador da avaliação indica que se estabelece uma relação entre aluno(a), professor(a) e objeto de aprendizagem, com base na reflexão dos participantes para valorizar o aprendizado, compreender as dificuldades e buscar novas estratégias. No caso dos projetos didáticos de gênero (PDG), a produção inicial indica o que o(a) aluno(a) sabe sobre o gênero estruturante, servindo de diagnóstico para orientar o planejamento das oficinas. Estas contemplam aspectos sobre os gêneros a serem ensinados, considerando a maturidade cognitiva do(a) aluno(a), para torná-lo(a) mais competente na produção do gênero textual alvo e na leitura de gêneros textuais variados, sempre levando em consideração a sua evolução.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39B9v4i>. Acesso em: 10 set. 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

## COMPETÊNCIA

Autoras: **Joseane Matias e Maria Izabel de Bortoli Hentz**

As diversas compreensões sobre o termo podem ser organizadas em torno de duas perspectivas: competência como estado ou competência como processo. Conforme Drey (2014, p. 47), como estado, competência é o “conjunto de saberes e recursos, ou ainda, [...] um repertório de comportamento”. Como processo, competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes e experiências para realizar tarefas e, em tempo real, tomar decisões de ação adequadas a cada situação.

Na *Base Nacional Comum Curricular*, competência refere-se à “mobilização de *conceitos* (conceitos e procedimentos), *habilidades* (práticas, cognitivas e socioemocionais), *atitudes* e *valores* para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 8). Essa compreensão remete ao entendimento de competência como processo e não como estado. Numa concepção de formação integral do indivíduo, a BNCC apresenta dez competências gerais, que se desdobram em competências específicas para cada área do conhecimento.

Sintetizando, competência significa a capacidade de resolver problemas pela mobilização de conhecimentos, saberes e experiências que requerem o seu uso em cada situação da vida cotidiana. No caso do trabalho com PDG, é a capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes e experiências discursivas, textuais e linguísticas para participar ativamente de uma situação de interação que requer o uso de determinado gênero textual em práticas de oralidade, leitura ou escrita.

## Referências

DREY, R. F. Ser competente ou estar competente? A docência como uma profissão a ser construída na interação professor/aluno. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; SCHNACK, C. M.; BICALHO, D. C. (org.). **Práticas de letramento**: caminho e olhares inovadores. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 41-64.

## CIRCULAÇÃO DE TEXTOS DE UM DETERMINADO GÊNERO

Autora: **Ana Maria Guimarães**

A finalização do trabalho num PDG deve significar que os textos do gênero estruturante escolhido circulem além da sala de aula em que foram produzidos. Essa circulação pode se dar na própria escola (circulação até mesmo em outra turma, gerando interações a respeito ou no *blog* da escola, por exemplo), mas preferencialmente, em outras esferas sociais, que se relacionem com a prática social que originou o PDG. Pela circulação dos textos, estaremos respondendo a situações do mundo social, numa interlocução real.

### Referências

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

# E

## ESCRITA

Autores: **Gabriela Andreolla Locatelli e Anderson Carnin**

Na concepção interacionista de linguagem que embasa a noção de PDG, a escrita é compreendida como uma prática de produção textual que envolve uma série de conhecimentos e de estratégias e que considera a interação entre o produtor e o(a) leitor(a)/ouvinte, suas intenções e propósitos (KOCH; ELIAS, 2010). A *Base Nacional Comum Curricular* entende a escrita como sendo um dos eixos das práticas de linguagem previsto para a Língua Portuguesa, ao lado da leitura, análise linguística/semiótica e oralidade. Chamada pelo documento de Produção de Textos, a escrita constitui uma atividade individual ou coletiva em que o/os(/a/as) produtor/es(a/as) cria/m textos escritos, orais ou multissemióticos (BRASIL, 2018) e, para tanto, se valem de objetivo, público-alvo, gênero de texto e espaço de circulação. Nesse processo de produção de textos, o(a) aluno(a) ativa e recorre a várias estratégias e conhecimentos, que são linguísticos, enciclopédicos, textuais, interacionais, discursivos, pragmáticos e cognitivos (KOCH; ELIAS, 2010), além de, como aponta a BNCC (BRASIL, 2018), considerar e refletir sobre as condições de produção dos textos, dialogar e estabelecer relações com outros textos, selecionar referências, organizar a construção da textualidade, utilizar os conhecimentos dos aspectos notacionais e gramaticais e desenvolver estratégias de produção.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39B9v4i>. Acesso em: 10 set. 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. *In*: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010. p. 31-52.

## GÊNERO DE TEXTO/DISCURSO

Autora: **Daiana Campani**

Quando usamos a língua para interagir em sociedade, utilizamos sempre algum gênero discursivo/textual. Os gêneros organizam nossas interações e materializam-se em textos que encontramos em nossa vida diária. São construtos sociais, cuja forma e função vamos conhecendo à medida que interagimos por meio da linguagem. Para Bakhtin (2003), teórico que é tomado como base para muitas das pesquisas atuais sobre essa definição, os gêneros discursivos são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, definidos por três dimensões: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Bronckart (1999) faz uma releitura do conceito de gênero de discurso de Bakhtin e propõe a adoção do termo gênero de texto. Para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórica iniciada por Bronckart e colaboradores(as), o agir languageiro se materializa em textos, e os textos se organizam em gêneros.

O número de gêneros textuais/discursivos é infinito, pois, a todo momento, nas diferentes esferas das atividades humanas, novos gêneros são criados e outros deixam de existir. É importante destacar que o conceito de *tipo* textual não é sinônimo de *gênero* textual/discursivo. Enquanto a primeira noção refere-se a categorias finitas, como narração, descrição, argumentação, explicação e injunção, os gêneros são inúmeros. Um conto de fadas, uma fábula e um romance, por exemplo, têm como tipo textual predominante o narrativo, mas são gêneros diferentes, pois possuem características distintas em relação a conteúdo temático, construção composicional e estilo.

### Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

## GÊNERO ESTRUTURANTE

Autora: **Ana Maria Guimarães**

Um PDG é voltado para o ensino de gêneros de texto, vinculando-os a uma prática social oriunda do tema proposto para o projeto. Um gênero será, então, escolhido como catalisador das atividades que serão desenvolvidas no decorrer do projeto. Tal gênero, objeto do PDG, é considerado estruturante, pois é a partir dele que será organizado o processo de ensino da língua. Poderá, ou não, ser articulado a outros gêneros, considerados auxiliares, pois necessários para o PDG. Assim, por exemplo, num PDG que tenha como gênero estruturante o videoclipe, será necessário acrescentar o gênero roteiro, que a ele se articula secundariamente, num sistema que se retroalimenta.

## GRADE DE AVALIAÇÃO

Autora: **Alessandra Almeida**

É um instrumento que organiza e embasa o processo avaliativo, trazendo aspectos ensináveis sobre o gênero estruturante, escolhidos a partir de sua descrição no modelo didático do gênero (MDG). A identificação dos critérios a serem observados na avaliação permite que todos os participantes do processo analisem a aprendizagem levando em consideração a produção de texto, a leitura, a análise linguística e a temática abordada no projeto. Sendo assim, o conteúdo da grade é constituído através de uma ação de coconstrução, pois tanto professor(a) quanto aluno(a) são responsáveis pelo levantamento do conteúdo abordado, porém sob a condução/orientação docente dos elementos mais pertinentes, considerando o amadurecimento cognitivo da sua turma de alunos(as). Este instrumento orienta a qualificação do texto produzido também durante a reescrita do texto para que este seja publicizado. A grade de avaliação pode/deve ser feita ao longo do desenvolvimento do PDG.



## HABILIDADE

Autoras: **Joseane Matias e Maria Izabel de Bortoli Hentz**

De modo geral, pode-se dizer que habilidade é o saber fazer. Na BNCC, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares”, como em: “Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.” (BRASIL, 2018, p. 161).

O exemplo acima refere-se à habilidade 03, cuja aprendizagem está prevista para os 6º e 7º anos, do Ensino Fundamental. Nessa habilidade, o verbo “comparar” expressa os processos cognitivos de análise e avaliação. A relação entre textos é o “objeto de conhecimento” mobilizado nesse processo. Diferentes veículos e mídias são o “contexto” e a confiabilidade é a “especificação”, ou seja, o critério a partir do qual se analisa e se avalia este objeto de conhecimento. Uma habilidade, portanto, não é o “conteúdo” propriamente dito, mas o que fazemos em relação a ele, e em que circunstâncias.

Na BNCC, as habilidades são apresentadas de acordo com uma estrutura específica: “verbo(s) no infinitivo que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade; complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objetos(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade; modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada” (BRASIL, 2018, p. 29).

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39B9v4i>. Acesso em: 10 set. 2020.

## LEITURA

Autores: **Alessandra Almeida e Carlos Batista Bach**

A leitura é o processo cognitivo complexo no qual se estabelece uma relação entre o(a) leitor(a) e o objeto lido, a partir da decodificação de símbolos e da produção de sentidos. Portanto, há uma forma de processamento da linguagem, o que remete ao que Guimarães e Kersch (2012) trazem ao retomarem a perspectiva de Voloshinov (2006) e Bakhtin (2003), na qual a leitura é entendida como interação, que se dá pelo diálogo entre sujeitos historicamente constituídos que atribuem significado ao que é lido. Em consonância, Kleiman (2004) traz a concepção de leitura como prática social, o que significa que ler é um processo dêitico, pois amplia o espectro de compreensão que está associado ao reconhecimento da situação de produção do texto, das características do contexto e dos participantes, do grau de formalidade, da intenção da atividade, entre outros fatores. Assim, os modos de ler estão associados à construção social dos saberes em diferentes eventos que envolvem a mobilização de variados gêneros textuais, os quais são elementos importantes no processo de compreensão do significado do texto e das suas funções, de acordo com suas peculiaridades de uso.

## Referências

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitura**: aspectos cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 2004.

## LEITURA EXTENSIVA

Autores: **Alessandra Almeida e Carlos Batista Bach**

No PDG, a leitura extensiva engloba uma ampla variedade de textos de vários gêneros literários e não literários, das modalidades escrita, oral ou visual. O objetivo principal é propiciar ao(à) estudante momentos de uma leitura mais densa, com textos mais longos, que auxiliem no desenvolvimento do tema proposto para o trabalho com gênero textual. A partir dessa leitura, o(a) estudante poderá discorrer sobre a temática com mais propriedade

e autonomia. Dessa forma, em vez de responder a uma ficha de leitura sobre o texto lido, o(a) estudante colocará o conhecimento adquirido, por meio da leitura, a serviço de uma escrita com mais profundidade e que esteja coerente com o tema. Assim, leitura e escrita, no PDG, interagem para a produção do gênero estruturante.

## LETRAMENTOS

Autora: **Joseane Matias**

O letramento pode ser entendido como um conjunto de práticas sociais (KLEIMAN, 1995, 2005) centradas na leitura e na escrita. Trata-se de um fenômeno social (STREET, 2017) essencial em todas as atividades que as pessoas desempenham nos diferentes grupos que participam. Nesse sentido, envolve não só a decodificação, mas a compreensão dos sentidos, já que as formas como as pessoas usam a leitura e a escrita dependem dos contextos socioculturais em que essas ações estão inseridas. Embora a escola seja uma importante agência de letramento, vale lembrar que as pessoas fazem uso da leitura e da escrita para participarem de diferentes práticas sociais em seu cotidiano, ao longo de toda sua vida, nos mais diversos lugares e situações. O letramento, portanto, não deve ser visto como um método, nem como uma habilidade, mas sim como um processo constante que, diferente da alfabetização, não apresenta um momento de consolidação, visto que são infinitas as práticas letradas com que as pessoas se envolvem. Essas práticas também se modificam conforme a sociedade se modifica. Segundo Lemke (2010, s/p), “faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel”. Temos, então, na BNCC, a perspectiva dos multiletramentos, que se refere às práticas que envolvem não só a multiplicidade de culturas, mas também a multiplicidade de linguagens e mídias.

## Referências

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. linguista. apl.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3lt0Tih>. Acesso em: 17 set. 2020.

STREET, B. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. **Prospects**, v. 46, p. 335-344, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/39CNhia>. Acesso em: 17 set. 2020.

## LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

Autora: **Ana Maria Guimarães**

Quando se pensa em qual concepção de linguagem devemos nos apoiar para o ensino de língua, precisamos questionar para que serve a linguagem e qual nosso papel como professores(as). Usamos a linguagem, seja verbal ou não verbal, oral e escrita, para interagirmos com o outro em um dado contexto social, em determinado momento sócio-histórico, com a finalidade de constituirmos relações sociais. Há uma ação social em curso em cada situação de uso da linguagem. Encontra-se aqui o fundamento de uma concepção sociointeracionista de linguagem. Da mesma forma, o agir de um(a) professor(a) se estabelece na interação, na tensão entre as dimensões individual/coletiva. Os participantes de uma sala de aula produzem ações languageiras sempre direcionados a um outro, orientados por um contexto situacional (co)construído entre os participantes da interação. O centro da atividade educacional não é polo do(a) professor(a) ou o do/a(s) aluno/a(s), mas as suas interações. Esse conceito deixa de lado a concepção de que a linguagem serviria para a expressão do pensamento, que valoriza a individualidade ou a ideia de que a língua é um código e a linguagem, um instrumento de comunicação que se vale desse código. Entender a linguagem como interação significa vê-la como um processo, uma coconstrução de sentidos através de enunciados, não como um produto acabado e imutável, pronto para ser classificado.

### Referências

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

## MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

Autores: **Anderson Carnin e Alessandra Almeida**

Para a produção de um PDG, uma etapa essencial é a elaboração (ou consulta, no caso de já existir algum), pelo(a) professor(a), de um modelo didático do gênero (MDG) estruturante do projeto de ensino a ser desenvolvido. Tal modelo serve para determinação das características do gênero, tendo em vista suas características textuais, em uma perspectiva do ensino. Machado e Cristóvão (2006) elencam algumas dimensões importantes para a descrição do gênero em um modelo didático, que são: as características da situação de produção, os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos, a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos e o seu estilo particular. Este último item considera as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; as características dos períodos; as características lexicais. É válido destacar que a produção de um modelo didático do gênero não prejudica a compreensão de que a produção de um gênero de texto, em si e de fato, deve muito antes compreender a dinamicidade e a versatilidade do gênero modelizado, evitando uma visão rígida, estática ou socialmente vazia dele. Afinal, um gênero de texto só tem valor diante de uma atividade de linguagem que se materializa em práticas sociais de referência. É no seio dessas práticas que a produção de (e o trabalho com) gêneros de texto deve ser concebida. O modelo didático apenas auxilia o trabalho do(a) professor(a) que deseja delimitar, com clareza e cuidado, as dimensões que focalizará no ensino daquele gênero, para determinada turma de aprendizes em um determinado momento sócio-histórico. O que se torna essencial para que o modelo didático seja compreendido como um instrumento que favorece o trabalho (de ensino) do(a) professor(a) é a compreensão de que, além de tornar o gênero um *objeto de estudo* do(a) professor(a), ele permite que escolhas dos objetos a ensinar sejam feitas de modo consciente e explícito, sistemático e correlacionado ao trabalho com o gênero estruturante do PDG a ser desenvolvido.

## Referências

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

## MULTILETRAMENTOS

Autores: **Laura Remus e Bruno Scienza Schmidt**

Entendemos multiletramentos a partir da noção da *pedagogia dos multiletramentos* do Grupo de Nova Londres. A pedagogia dos multiletramentos supera as limitações das abordagens tradicionais de letramento ao enfatizar como a negociação das múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos(as) estudantes; ela considera a vida social e os sujeitos sociais inseridos nas sociedades culturalmente diversificadas e em constante mudança (NEW LONDON GROUP, 1996).

O grupo parte da noção de multiletramentos de Street (2012) na qual multiletramentos relacionam-se com múltiplas formas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual.

Para a pedagogia dos multiletramentos, a prática em sala de aula deve ser situada, ou seja, deve projetar na experiência de criação de significado (*meaning-making*) no mundo da vida, na esfera pública e nos locais de trabalho. A proposta é de que os(as) estudantes desenvolvam uma metalinguagem explícita de Projeto (*Design*). Deve haver o que os autores chamaram de “enquadramento crítico”, isto é, os(as) alunos(as) interpretam o contexto social e o objetivo dos Projetos de Significados (*Designs of Meaning*). E, por fim, os(as) estudantes, como criadores de significado, tornam-se projetistas (*Designers*) dos futuros sociais. A pedagogia dos multiletramentos é, em suma, uma prática transformadora, já que transforma os(as) estudantes em *designers* de seu próprio futuro.

## Referências

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Harvard Educational Review, 1996.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e Práticas de Letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

## MULTIMODALIDADE

Autora: **Luiza Vitória de Abreu Schell**

Postulada por Kress e Van Leeuwen (2006), a multimodalidade refere-se à multiplicidade de linguagens utilizadas na construção linguística de um texto, tais como: palavras, imagens, cores, disposição gráfica, gestos, olhares etc. Esse fenômeno ocorre quando um texto emprega, pelo menos, duas modalidades de comunicação (texto e imagem, por exemplo) para construir sentidos (DIONÍSIO, 2011). Ou seja, a multimodalidade desenvolve conceitos para analisar textos construídos a partir de diferentes modos de linguagem, sem a necessidade de um olhar isolado para cada um deles. Os textos multimodais destacaram-se ainda mais com o advento da tecnologia, afinal, o ambiente virtual traz consigo uma nova forma de linguagem, que mescla o oral, o escrito, o imagético e o digital. No espaço cibernético, o texto em si, o suporte, o *design* da tela, as formas, os tamanhos, as cores, os *gifs*, os vídeos, os sons, tudo isso compõe a multimodalidade (MEDEIROS, 2014).

### Referências

DIONÍSIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, 2006 [1996].

MEDEIROS, Z. Gêneros, multimodalidade e letramentos. **RBLA**, Belo Horizonte. v. 14, n. 13, p. 581-612, 2014.

## OFICINA

Autora: **Daiana Campani**

Uma oficina é um conjunto de atividades ou exercícios que trabalhem com alguma característica específica do gênero estruturante do projeto ou importante para a produção de textos do dado gênero. Essas características serão escolhidas conforme o diagnóstico da produção inicial dos/as estudantes e o modelo didático de gênero (MDG). As oficinas precisam ser elaboradas para que o(a) estudante possa refletir sobre as características do gênero que ele ainda não domina, indicadas a partir da produção inicial. Dessa forma, o trabalho com o gênero escolhido é decomposto, para que tais características possam ser ressignificadas na produção final. Oficina, neste caso, não é sinônimo de hora/aula. Uma oficina pode envolver mais de uma aula, a critério do(a) professor(a). Da mesma forma, a quantidade de oficinas propostas também pode variar a partir das produções iniciais e do MDG. As oficinas ocorrem após a produção inicial e antes da produção final.

## ORALIDADE

Autoras: **Laura Remus e Joseane de Souza**

Partimos de uma concepção interacional da linguagem e, portanto, da oralidade. A linguagem é entendida como uma prática social e historicamente situada que se materializa em textos. De acordo com Marcuschi (2005, p. 25), “a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Essas práticas se situam em diferentes contextos, abrangendo tanto situações formais quanto as mais informais. Ensinar oralidade na escola, segundo Marcuschi (2005, p. 24), não se trata de ensinar a falar, “trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua”. Faz-se importante a distinção entre atividades que se valem da oralidade, o que chamamos de *oralidade como meio* (conversa a partir de um texto, leitura em voz alta) e atividades em que a oralidade é um fim, o que chamamos de *oralidade como fim*, que é o trabalho com um gênero textual oral como estruturante (por exemplo, apresentação oral, *vlog*, *podcast*).

Na BNCC, o eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situações orais nos mais diversos campos da atividade humana, quer seja a partir do contato face a face, quer seja a partir do contato propiciado pelas mídias digitais. Compreender



textos orais, segundo a BNCC, é proceder a partir de uma *escuta responsiva ativa*, voltada para questões referentes ao contexto de produção dos textos. A oralidade mobiliza recursos multissemióticos (como dicção, oratória, projeção da voz, postura, gestos) e multimodais (linguagens gráficas, visuais, verbais). Ao destacar os elementos multimodais e multissemióticos dos gêneros orais, o documento indica seu alinhamento com a era tecnológica na qual vivemos, com alunos/as que se encontram imersos na cultura digital.

## Referências

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

## PRÁTICA SOCIAL

Autores: **Anderson Carnin e Joseane Matias**

A partir dos estudos de letramento, que se alinham à concepção interacionista de linguagem assumida no trabalho com PDG, compreende-se a noção de prática social como o reconhecimento de formas de agir no mundo de maneira situada, às quais a linguagem exerce importante papel tanto em sua estruturação quanto nos sentidos que são produzidos a partir do encontro entre sujeitos. Tais sentidos, materializados em um texto ancorado no conhecimento social de um determinado gênero, é que permitem que o trabalho com a língua(gem) seja estruturado a partir daquilo que é recorrente e socialmente reconhecido, o que, grosso modo, compreendemos como práticas de letramento. Essas práticas, muitas vezes articuladas em torno do uso da linguagem escrita, é que inspiram a noção de prática social de linguagem assumida no trabalho com projetos por nós defendido. Nesse sentido, compreendemos, com Kleiman (2007, p. 12), que “a participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar”. Importante realçar que, para o trabalho com PDG, a prática social é o ponto de partida para o planejamento e é dela que emerge o gênero a ser trabalhado. Essa noção, por isso, demanda do(a) professor(a) uma capacidade de observar e compreender fenômenos sociais de uso da linguagem de modo autêntico e, muitas vezes, para além das práticas comumente trabalhadas na escola. Em outras palavras, a partir da leitura cuidadosa do contexto da turma, o(a) professor(a) deve pensar de que maneira os(as) estudantes podem agir em sua comunidade (dentro e fora da escola) a partir do texto a ser produzido.

## Referências

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2HZwnyP>. Acesso em: 17 jan. 2020.

## PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

Autores: **Anderson Carnin e Daiana Campani**

O termo “projeto” tem sido usado, na área da educação e da linguística aplicada, para diferentes propósitos, de forma, muitas vezes, polissêmica e indistinta. Encontramos projetos de pesquisa, projetos de letramento, projeto político-pedagógico, projeto didático de gênero, entre outros exemplos. Guimarães e Kersch (2012, 2014) assumem que o sentido por elas pretendido com o termo projeto didático de gênero (PDG) envolve a compreensão de que se trata de um projeto de ensino que “se caracteriza como um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo [...] sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 24). Compreende-se, assim, que, em um PDG, o termo *projeto* se refere a um conjunto de atividades sistematizadas em torno de um gênero estruturante (e, eventualmente, de um ou mais gêneros auxiliares) que sejam significativas para o(a) estudante e que tenham como objetivo o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, à análise linguística/semiótica e à produção textual (oral ou escrita) de um gênero que esteja relacionado, efetivamente, a alguma prática social, de forma que o(a) aluno(a) possa agir no mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, quando se trabalha com PDG, os textos produzidos pelos(as) estudantes terão mais interlocutores além do(a) professor(a), e estes serão produzidos a partir de uma demanda ou temática trazida pelos(as) alunos(as) ou professor(a), buscando, sempre que possível, fazer circular o gênero para além dos limites da sala de aula. Nas palavras de Guimarães e Kersch (2014), é essencial que, em um PDG, o movimento dialógico da interação seja considerado em suas duas dimensões constitutivas: *a natureza contextual da interação e o aspecto sociocultural dos contextos no quais as interações se realizam*. Ou seja, o trabalho com PDG prioriza um trabalho situado com gêneros e letramentos e, à medida que o projeto vai sendo desenvolvido, novas aprendizagens sobre o gênero estruturante, sobre a prática social que o envolve e mesmo sobre o uso da linguagem são construídas, atribuindo significado às aprendizagens desenvolvidas em sala de aula.

### Referências

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

## PRODUÇÃO INICIAL

Autor: **Anderson Carnin**

Considerando que a aprendizagem da produção textual é um processo contínuo e complexo, em termos de ensino, organizar o trabalho com essa questão de modo sistemático parece ser uma estratégia importante no contexto escolar. Nesse sentido, propostas de produção textual que envolvam gêneros escritos, orais e/ou multimodais podem ser desenvolvidas de modo diversificado, considerando uma abordagem que observa o movimento proposto por Schneuwly e Dolz (2004) para a didática da produção textual em contexto escolar: do *complexo* → ao *simples* → retornando ao *complexo*. Ou seja: a produção textual na escola envolve diferentes etapas, as quais incluem, como primeiro movimento, uma produção inicial (o todo, o objeto em sua complexidade constitutiva, considerando a proposta de produção e de circulação do gênero a ser trabalhado). Considera-se que a *produção inicial* deve levar em conta a situação de interlocução projetada, na qual o gênero de texto a ser produzido circulará, tendo uma finalidade discursiva e interacional determinada. Para os/as alunos/as, é importante que conheçam essa situação e possam se aproximar dela, com vistas a produzirem uma primeira versão de um texto (oral, escrito e/ou multimodal) segundo as representações que dispõem da situação de comunicação e, especialmente, do gênero solicitado. Neste momento, é essencial que o(a) professor(a) compreenda a importância dessa atividade para a realização de uma avaliação mais consistente e coerente dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre o gênero e sobre a situação de comunicação, sem intervir ou explicitar as características do gênero a ser produzido. Ou seja: a produção inicial é uma primeira atividade de um projeto maior e o trabalho sistemático de ensino das características do gênero será realizado em oficinas posteriores, considerando o mapeamento feito pelo(a) professor(a) dos conhecimentos e capacidades de linguagem mobilizados pelos(as) alunos(as) nesta produção inicial.

## Referências

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

## PRODUÇÃO FINAL

Autor: **Anderson Carnin**

Desenvolvidas as atividades propostas para as oficinas do PDG (ou seja, em movimentos que levam em consideração unidades menores que o texto – o movimento “simples” proposto para o trabalho com produção textual na escola), é chegado o momento de voltar ao todo, ao complexo, com nova produção textual do gênero oral, escrito e/ou multimodal estruturante do PDG desenvolvido. Resgata-se, neste momento, as situações de produção e de interlocução projetadas orientadas pela prática social letrada de referência, com vistas à nova produção dos(as) alunos(as), agora mais informado(s) pelas características do gênero em estudo trabalhadas e pelas aprendizagens desenvolvidas durante as oficinas do PDG vivenciado. Inspirados em Schneuwly e Dolz (2004), compreendemos que é na produção final que o(a) estudante poderá evidenciar de quais elementos se apropriou ao longo do projeto e quais competências e habilidades desenvolveu, materializando suas aprendizagens em nova produção oral, escrita e/ou multimodal do(s) gênero(s) estudado(s). É nesta etapa, também, que o(a) professor(a) poderá avaliar, em relação à produção inicial, quais aprendizagens seus(suas) estudantes desenvolveram em termos de produção textual e quais ainda podem ser exploradas em novo projeto de ensino.

## Referências

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

## REESCRITA

Autor: **Anderson Carnin**

A reescrita, em um PDG, é um importante momento de desenvolvimento da metacognição dos(as) estudantes e também uma atividade que permite que eles(as) compreendam que *escrever é reescrever* (SIMÕES *et al.*, 2012), que todo texto pode ser revisto e aperfeiçoado, que ainda temos, por se tratar de um projeto de ensino, uma oportunidade final de realizar adequações no texto antes que ele circule mais amplamente, retornando à prática social que embasou a realização do PDG. Nesse sentido, a reescrita não é mera atividade destinada à correção de erros gramaticais, ou a “passar a limpo” o texto antes de sua circulação. Reescrita é entendida como processo, voltado, especialmente, a ações que visam a tornar mais consistente e adequado ao gênero e à situação de interlocução projetada a materialização de seu discurso em um texto de determinado gênero. Importante instrumento de apoio nesse momento da reescrita, além do diálogo com colegas e professor(a), é a grade de avaliação construída para o PDG desenvolvido de acordo com as especificidades do gênero estudado e das oficinas desenvolvidas. Outro instrumento que pode nortear esse trabalho é o bilhete orientador da reescrita que o(a) professor(a) pode produzir, auxiliando o(a) aluno(a) a encontrar caminhos para que sua produção textual consolide as aprendizagens desenvolvidas e, especialmente, participe qualificadamente de situações de interação mediadas pelo texto produzido.

## Referências

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

## BIODATAS DOS ORGANIZADORES

### **Ana Maria de Mattos Guimarães**

Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora titular do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e professora aposentada da UFRGS. Suas pesquisas têm como foco a formação continuada de professores de língua portuguesa; o ensino de produção escrita e gramática; a elaboração de material didático baseado no conceito de gênero textual e a análise do trabalho educacional.

E-mail: [anag@unisinobr](mailto:anag@unisinobr)

### **Anderson Carnin**

Mestre (2011) e doutor (2015) em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor da UNISINOS, atua junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa “Linguagem e Práticas Escolares”. Desenvolve e orienta pesquisas sobre os seguintes temas: ensino de língua portuguesa, formação de professores, desenvolvimento profissional docente, gêneros de texto.

E-mail: [acarnin@unisinobr](mailto:acarnin@unisinobr)

## BIODATAS DOS AUTORES

### **Alessandra Almeida**

Licenciada em Letras – Português/Inglês/Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1996), mestre em Linguagem no Contexto Social pela mesma universidade (2005) e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2015). Fez estágio Pós-doutoral junto ao Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada da UNISINOS, desenvolvendo atividades variadas vinculadas à pesquisa sobre o trabalho docente. É professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS e coordena o Polo Presencial da Universidade Aberta do Brasil de Novo Hamburgo (UAB). Tem interesse em pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa, a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

E-mail: [almeida.alessandra@gmail.com](mailto:almeida.alessandra@gmail.com)

### **Bruno Scienza Schmidt**

Graduado em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. Atualmente, é professor na Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita – RS e na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Seu interesse de pesquisa centra-se no ensino de produção textual escrita na educação básica.

E-mail: [bsschmidt@edu.unisinos.br](mailto:bsschmidt@edu.unisinos.br)

### **Carlos Batista Bach**

Possui mestrado em Letras/Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2007) e doutorado em Letras/Literatura pela mesma universidade (2015). Já publicou artigos e capítulos de livros, tanto na área da literatura como na da linguística. Atualmente, é professor na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, atuando como Coordenador do Núcleo de Formação e Avaliação na Secretaria Municipal de Educação e participante do grupo de pesquisa LID. Entre seus interesses de pesquisa estão os temas leitura, letramento literário, escrita, PDG, interacionismo sociodiscursivo.

E-mail: [carlosbach2205@gmail.com](mailto:carlosbach2205@gmail.com)



## **Carolina Campos Martins**

Mestra (2020) em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Colégio Dom Feliciano, atua junto ao Programa bilíngue do colégio.

E-mail: [carolinamartins3108@gmail.com](mailto:carolinamartins3108@gmail.com)

## **Caroline Gomes Motta**

Mestra (2020) em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora conteudista da Faculdades EST, atua junto aos cursos de graduação a distância.

E-mail [caroline.mottag@gmail.com](mailto:caroline.mottag@gmail.com)

## **Daiana Campani**

Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) desde 2003. É mestra e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. Atualmente, é professora nas Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT, na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha e na Rede Municipal de Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul. Seus interesses de pesquisa relacionam-se à formação inicial e continuada de professores e ao ensino de gramática.

E-mail: [daianacampani@faccat.br](mailto:daianacampani@faccat.br)

## **Dorotea Frank Kersch**

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1996) e doutora em Filologia Românica – Christian Albrechts Universität zu Kiel (2006). Professora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente é Diretora da Unidade de Pesquisa e Pós-graduação da UNISINOS (*lato e stricto sensu*). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, (multi)letramentos, uso de tecnologias no ensino de línguas, letramento digital/midiático crítico, formação de professores, identidade, atitudes, bilinguismo e variação.

E- mail: [doroteafk@unisinoss.br](mailto:doroteafk@unisinoss.br)

## **Fernanda V. Machado Bartikoski**

Atualmente é bolsista CAPES de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Linguística Aplicada e Licenciada em Letras (Português) pela mesma universidade. Seu interesse de pesquisa está na formação de professores de Língua Portuguesa e no ensino de gramática.

E-mail: [fermachadobart@gmail.com](mailto:fermachadobart@gmail.com)

## **Gabriela Andreolla Locatelli**

Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É bolsista de Iniciação Científica do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. Seu interesse de pesquisa relaciona-se ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

E-mail: [galocatelli@edu.unisinos.br](mailto:galocatelli@edu.unisinos.br)

## **Joseane de Souza**

Possui licenciatura em Letras Inglês (2006) e em Letras Português (2017) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e mestrado (2009) e doutorado (2015) e pós-doutorado (2016-2020) em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Investiga práticas interacionais dentro e fora da sala de aula que podem informar o ensino de oralidade e contribuir para a formação de professores de língua materna. Na época da formação, colaborava junto ao grupo como bolsista de pós-doutorado (PNPD/CAPES). Atua como editora assistente da *Revista Calidoscópio* e como consultora de escrita acadêmica desde 2015.

E-mail: [joseanedesouzabr@gmail.com](mailto:joseanedesouzabr@gmail.com)

## **Joseane Matias**

Mestra e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), licenciada em Letras pela mesma universidade. Assessora Pedagógica do Núcleo de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul, docente do Instituto de Educação Superior Ivoti. Investiga a formação de professores de Língua Portuguesa, com especial interesse em tecnologias digitais voltadas para o ensino e multiletramentos.

E-mail: [joseane.matias@gmail.com](mailto:joseane.matias@gmail.com)

## **Laura Remus Moraes**

Licenciada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 2012, em Letras Português, mestre em Linguística Aplicada (2019) e doutoranda na mesma instituição. Seu foco de pesquisa é o ensino de gêneros orais em aulas de Língua Materna, bem como desenvolvimento profissional e formação continuada de professores. Leciona Português como Língua Adicional e possui especial interesse pelo ensino de Português como Língua de Acolhimento (trabalhou como professora de Português para estrangeiros, imigrantes e refugiados).

E-mail: [lauraremus@gmail.com](mailto:lauraremus@gmail.com)

## **Luiza Vitória de Abreu Schell**

Possui graduação em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. Atualmente, é professora na Rede Municipal de Ensino de Gramado/RS. Seus interesses de pesquisa centram-se em formação continuada de professores de língua materna, com ênfase em estudos de gêneros multimodais e seus novos caminhos discursivos.

E-mail: [luizaas@edu.unisinos.br](mailto:luizaas@edu.unisinos.br)

## **Maria Izabel de Bortoli Hentz**

Mestra em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2001) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006), com pós-doutorado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2019). Atualmente, é professora/pesquisadora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Seu interesse de pesquisa relaciona-se ao ensino de Língua Portuguesa e à formação de professores.

E-mail: [m.hentz@ufsc.br](mailto:m.hentz@ufsc.br)

## **Maristela Ferrari Ruy Guasselli**

Graduada em Educação Física pela Universidade FEEVALE desde 1989. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2005) e doutorado em Educação pela mesma universidade (2015). Já publicou artigos e livro na área de Formação de Professores e Educação Inclusiva. Atualmente, é Secretária de Educação na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, tendo atuado como professora nesta mesma rede de ensino.

E-mail: [maristelaguasselli@gmail.com](mailto:maristelaguasselli@gmail.com)

Publique seu e-book com a gente!

*Letraria* 



