

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.047

FORMAÇÃO CONTINUADA, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ARTICULAÇÕES EM PROL DO TRABALHO COM O GÊNERO NOTÍCIA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NAYRLA PATRIZIA CRISPIANO MOTA

Mestra em Linguística Aplicada, professora no Instituto Dom Barreto (PI), nayrlapatrizia@yahoo.com.br;

ANDERSON CARNIN

Doutor em Linguística Aplicada, professor na Universidade Estadual de Campinas (SP), anderson.carnin@gmail.com.

RESUMO

Esta contribuição se dedica a refletir sobre uma proposta de formação continuada em serviço, de caráter colaborativo, na qual o foco foi o processo de transposição didática do gênero *notícia* para turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, tomamos como referência a perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), enfocando, especialmente, o processo de didatização do gênero vivido por professoras atuantes em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as representações delas sobre seu trabalho de ensino. No contexto investigado, qual seja, uma escola privada de Teresina (PI), o trabalho de elaboração de sequências didáticas de gêneros, envolvendo leitura, escrita e produção oral, é intensamente incentivado, desenvolvendo o trabalho de alfabetização de modo articulado ao ensino de produção textual desde os anos iniciais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação, de base qualitativa e de viés interpretativista (THIOLENT, 1986). Analisamos a interação verbal das professoras durante encontros de formação continuada, observando pistas linguístico-discursivas que evidenciam tanto uma tomada de consciência em relação ao agir didático, principalmente quanto à sistematização do gênero e seu ensino, como também as intervenções desenvolvidas em sala de aula que, na visão das professoras, resultaram em aprendizagens significativas dos alunos em

relação ao gênero *notícia*. Constatamos, nas verbalizações das professoras, a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas por elas vivenciadas no trabalho com produção de texto, expandindo a abordagem didática para incluir dimensões ligadas aos contextos de uso da língua, bem como um trabalho com reflexões e posicionamentos críticos nas produções discentes.

Palavras-chave: Formação Continuada, Ensino de Língua Materna, Transposição Didática, Gêneros de Texto.

INTRODUÇÃO

Vários autores apontam os textos como organizadores das atividades humanas, defendendo sua circulação e seu uso como parte constituinte da organização dos grupos sociais. Bakhtin (2003) é um dos grandes defensores dessa ideia, ao afirmar que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva por meio de enunciados orais ou escritos. Bazerman (2011) assevera que os fatos sociais existem porque as pessoas os realizam por meio da criação de textos. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o uso da linguagem por meio dos textos permite que o indivíduo participe ativamente das mais diversas práticas sociais, uma vez que os textos funcionam como mediadores desse processo. Nesse sentido, entende-se que as atividades de leitura e produção na escola devem estar vinculadas às práticas vivenciadas no contexto extraescolar.

Contudo, não se pode ter a ilusão de que essa é uma questão bem resolvida no contexto da Educação Básica brasileira, principalmente pelo fato de que o trabalho com gêneros sempre envolve o fazer didático, o material didático e o ciclo com o qual o professor atua. Isso influencia na adaptação e na produção de metodologias de ensino. O professor nem sempre consegue transpor para dentro de sala práticas rotineiras de uso da linguagem em contextos extraescolares, muitas vezes pelo desconhecimento de teorias que possam ajudá-lo no processo de didatização do gênero.

Apesar de se reconhecer que essa é uma realidade que tem passado por mudanças, muitas escolas buscam trabalhar numa perspectiva de formação continuada de professores ou em instituições que trabalham em parceria com programas desenvolvidos dentro da academia. Na própria instituição em que atuo¹ como professora do Ensino Fundamental (EF) I, vive-se em constante processo de formação. Cabe ressaltar, contudo, que não é uma tarefa fácil romper paradigmas, sair da zona de conforto, remar na contramão de anos de uma formação acadêmica estruturalista e romper as paredes da escola, no sentido de articular a vida social às aprendizagens escolares.

1 A alternância entre a escrita em primeira e em terceira pessoa deve-se à escolha de marcar o contexto de atuação (singular) da professora e o contexto de pesquisa (coletivo) dos pesquisadores que se debruçaram sobre o trabalho desenvolvido e aqui apresentam a duas vezes considerações sobre o cenário e os dados analisados.

Dessa forma, o trabalho com a produção de gêneros textuais ainda acontece muito preso aos aspectos formais e/ou estruturais dos gêneros, sendo, em determinados contextos, restrito ao que trazem os manuais didáticos. Isso acontece, principalmente, com os gêneros jornalísticos, explorados por meio de propostas distantes do contexto em que a criança está inserida, que não se configuram como pertinentes/adequados para a sua ação comunicativa. Apesar disso, é preciso reconhecer que são significativas as propostas desenvolvidas a partir de uma perspectiva sociointeracionista de abordagem do gênero, uma vez que as crianças têm contato com a notícia em diferentes espaços sociais.

Foi exatamente diante da dificuldade de se trabalhar com o gênero dentro de uma perspectiva que compreendesse toda sua relevância social e sua importância no processo de formação do cidadão crítico que, em uma reunião na escola em que atuo como professora há 13 anos, revisando o planejamento anual com o grupo de Língua Portuguesa, decidiu-se, no grupo formado por todos os professores que atuam no EF I, não desenvolver a produção do gênero notícia nas séries iniciais desse nível.

O que nos inquietava era que as propostas desenvolvidas eram artificiais e não atendiam aos aspectos da realidade dos alunos. Enfim, as crianças não correspondiam ao que se esperava nas propostas de produção, diante do que, para nós, era essencial que dominassem sobre o gênero, pois notícia era “um gênero muito difícil de produzir com crianças ainda tão pequenas”. Esta era uma fala comum entre as professoras integrantes do grupo do 2º ano do Ensino Fundamental I. Cabe ressaltar que a produção desenvolvida era, unicamente, na modalidade escrita e que a grade de critérios, construída para avaliar a produção de uma notícia produzida por uma criança, entre 7 e 8 anos de idade, exigia que esta dominasse toda a estrutura do gênero, sem levar em consideração o “porquê” e o “para quê”, sem antes mesmo avaliar se o aluno apresentaria condições ou não para isso.

A questão é que não bastava apenas identificar os motivos nas nossas dificuldades de trabalhar com o gênero notícia, ou ter ciência disso. Era necessário intervir nesse contexto por meio da realização de uma pesquisa que fosse socialmente engajada com os rumos de um ensino de Língua Portuguesa coerente com o que prescrevem os documentos oficiais e escolares, com os resultados de pesquisas acadêmicas e com a atual configuração da sociedade, a qual demanda cada vez mais um ensino de língua materna orientado para o desenvolvimento de múltiplos letramentos dos alunos em contexto escolar. A formação continuada e a

pesquisa-ação crítico-colaborativa foram as escolhas realizadas para fazer frente ao cenário desafiador que estávamos imersos.

Vale desde já apontar que um dos principais objetivos da formação continuada é que todos os envolvidos no processo tenham consciência do que é necessário ser abordado no decorrer do desenvolvimento das atividades de formação, para que os encontros sejam momentos de trocas de conhecimentos e experiências a respeito das práticas que cada um carrega consigo, constituindo-se de momentos de compartilhamento de reflexões e práticas inerentes ao trabalho de ensino (MACHADO, 2004). É sobre isso que nos dedicaremos neste capítulo, analisando as verbalizações de duas professoras atuantes no contexto investigado, com vistas a analisar os sentidos por elas atribuídos ao percurso formativo, à transposição didática do gênero *notícia* e, especialmente, a tomada de consciência por elas evidenciada em relação ao seu agir docente.

Para dar corpo à discussão aqui proposta, além desta seção de considerações iniciais, organizamos nosso texto em cinco seções. Na primeira, tratamos do agir docente e da tomada de consciência do professor em formação continuada. Na segunda, apresentamos as primeiras reflexões empreendidas no desenvolvimento da formação continuada e chegamos à sequência didática organizada em torno do gênero *notícia*. A metodologia é parte da nossa terceira seção. Seguimos, na quarta seção, com a análise de verbalizações de professoras participantes do processo formativo que serviu de base para esta pesquisa, ao que sucedemos com a apresentação de nossas considerações finais, quinta e última seção deste capítulo.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E O TRABALHO COM GÊNEROS DE TEXTO: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Para que o professor esteja apto ao manejo crítico do conhecimento, faz-se necessário que ele acesse reflexões constantemente produzidas em nível acadêmico, no sentido de apoiar o fazer docente, e as incorpore às suas próprias reflexões, em uma relação dialogal entre os saberes universitários e os saberes da experiência profissional. A formação continuada surge com a intenção de aproximar tais reflexões do fazer profissional do docente de LP. Espera-se que tudo se desenvolva de forma cooperativa (CARNIN; GUIMARÃES, 2015), na medida em que o letramento

acadêmico do formador interage com as práticas sociais dos professores. Como afirma Hentz (2015, p. 110-111),

[...] a formação continuada não pode ser entendida apenas como resultado de uma acumulação de conhecimentos pelos cursos que se faz, mas precisa ser assumida como trabalho de reflexão sobre a própria prática pedagógica, tendo em vista a (re)construção contínua da identidade profissional.

A formação continuada constitui-se, portanto, como uma importante ferramenta que, conforme Bronckart (2013), pode possibilitar o desenvolvimento quando o docente, de forma consciente, passa a refletir sobre a sua prática e interage com o grupo de professores em formação e com os próprios formadores na busca por novas propostas. Esses processos de formação continuada têm potencial impacto tanto no desenvolvimento profissional dos professores, quanto no desenvolvimento de habilidades de seus alunos e das comunidades escolares em que estão inseridos, além de possibilitar aos professores formadores um retorno à universidade.

Outro aspecto relevante, destacado por Guimarães e Kersch (2014), é a necessidade da valorização do profissional docente. O ensino precisa ser visto como uma atividade profissional assim como qualquer outra. Mas, para que isso aconteça, é necessária a quebra de determinados paradigmas sociais que se apoiam na crença de que “ser professor é um dom que já se nasce com ele”, não uma profissão. Por isso, faz-se tão essencial o processo de formação continuada, uma vez que, ao propor um diálogo entre o conhecimento acadêmico e a práxis, caminha-se cada vez mais em direção ao desenvolvimento profissional docente.

Neste capítulo, trataremos de um contexto bastante específico de uma proposta de desenvolvimento de atividades de formação com professoras de LP. No âmbito do desenvolvimento de atividades de formação de caráter colaborativo em que as participantes, todas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, tinham voz e possibilidade de influenciar no planejamento e decisões de sua própria formação (GUIMARÃES; KERSH, 2012; 2014; 2015), tendo como formadora uma das professoras do grupo (no contexto da formação, na época, mestranda do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS), procuramos desenvolver uma proposta de interação entre participantes e pesquisadora, na qual ambas as partes apresentam papel ativo na pesquisa. Ambas são coparticipantes ativas no processo de construção

do conhecimento e na busca pela conscientização acerca das transformações que podem se dar no agir docente como decorrentes do processo de formação.

O objetivo era propor uma formação que repensasse o trabalho com gêneros de texto em um processo que, além de garantir voz aos professores, concedesse-lhes o papel de atores e enfatizasse a importância da didatização de gêneros aliada às práticas sociais. Assim, iniciamos esclarecendo o que é atorialidade. Para o ISD, o professor ator é aquele que desempenha suas atividades como um “agente ou ator” (BRONCKART, 2008, p. 121). O ator, nesse caso, está como aquele que é dotado de intenções ou capacidades. “O professor ator seria aquele que tem a gestão ou a pilotagem de sua sala de aula” (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 24).

O desenvolvimento da atorialidade do professor está relacionado à autoria docente, ou seja, à produção de reflexões e elaboração de projetos que possam gerar novas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), em que novas aprendizagens podem ocorrer. Mas é preciso destacar que o trabalho do professor vai além do que se mostra concretizado numa aula.

Frequentemente, no domínio do ensino, o não realizado é mais importante do que o que foi estudado, o fato de que tudo corre bem não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir até onde queria, as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade. Na atividade, [...] o realizado e não-realizado têm a mesma importância; mas, além disso, se inscrevem numa dinâmica em que são colocados em perspectiva: como fazer o que não foi feito?; como retomar o que não funcionou? etc. (AMIGUES, 2004, p. 40 *apud* BARROS, 2013, p. 747).

É por isso que, segundo Bronckart (2006), não podemos avaliar as ações humanas somente por meio de observações superficiais dos comportamentos dos sujeitos. É necessário que todo processo interpretativo seja mediado pela linguagem. Quando é enfatizada a linguagem, é importante lembrar que, de acordo com Bakhtin e Volochinov (1986), ela se concretiza por meio de movimentos discursivos. Como afirma Barros (2013), no desenvolvimento de conhecimentos a nível de transposição didática interna ou externa, é necessário que o façamos com base na interação entre os sujeitos (pesquisador-professores-alunos), por meio de instrumentos didáticos.

É importante destacar que, dentro de nosso contexto de formação, o processo de didatização de gêneros de textos assume papel central, uma vez que, por meio da aliança teórica-metodológica proposta, a intenção é a construção de conhecimentos que sejam significativos tanto para os docentes quanto para os aprendizes. Cabe enfatizar que, por ser uma formação que envolve uma proposta de didatização de gêneros, tem como um de seus principais objetivos levar as professoras a refletirem também sobre determinados conceitos que procuram desconstruir paradigmas a respeito do trabalho docente. Afinal, o trabalho do professor não pode ser visto sob uma perspectiva puramente mecânica, uma vez que o objetivo da atividade docente pertence ao mundo cognitivo e ao mundo social, concomitantemente.

Sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que nela emerge uma dimensão de liberdade, pois o professor não pode agir diretamente sobre os processos mentais do aluno. Ele apenas vai criar espaços, ambientes que permitam que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção etc. (MACHADO, 2009, p. 79 *apud* BARROS, 2013, p. 748).

Na concepção interacionista de ensino-aprendizagem, o professor é o mediador do processo, responsável por criar os espaços de transformações. Sendo assim, seus gestos didáticos estão a serviço da construção dos objetos de ensino dentro do processo de transposição didática interna. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento da capacidade de agir do professor se processa em uma zona de desenvolvimento potencial (NASCIMENTO, 2011a). A partir do momento em que os saberes docentes acumulados ao longo de uma formação inicial dialogam com os saberes adquiridos em sua formação e com saberes fornecidos no coletivo de trabalho, durante sua atividade profissional,

o professor potencializa os instrumentos mediadores (materiais e psicológicos) que coloca à disposição dos aprendizes para ativar o desenvolvimento de capacidades que lhe permitam realizar ações orientadas para um fim determinado (NASCIMENTO, 2011b, p. 428).

Para seguir com essa ideia na nossa proposta de formação, muitas discussões, leituras e reflexões foram realizadas com o grupo de professoras do Ensino Fundamental I participantes da nossa pesquisa. Em encontros semanais, com duração de aproximadamente 2h, em círculo, todos tinham voz e vez para trazer à roda um pouco de sua experiência, para contribuir com a discussão acerca do texto lido, numa busca por estabelecer relações entre os saberes “de pesquisa” e os saberes adquiridos através em anos de “prática”. A ideia era construir uma “comunidade de indagação” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 52), em que o grupo pudesse refletir e problematizar o trabalho com o gênero notícia, contribuindo para que todos os envolvidos no contexto realizassem descobertas e ressignificassem o que pensam a respeito de um trabalho a ser desenvolvida a partir de uma perspectiva de projeto, sob a ótica de produção coletiva.

Assim, a proposta de formação desenvolvida seguiu a proposta de Carnin e Guimarães (2015), uma vez que pensamos em atividades de caráter formativo que levassem às participantes o conhecimento que estava sendo desenvolvido nas pesquisas acadêmicas, mas que reconhecia também sua perspectiva e as necessidades de seu local de atuação no que é conhecido como “formação continuada cooperativa”.

É sabido que o ensino de LP pautado em gênero de texto não é novidade no Brasil. No entanto, sabemos também que, devido à complexidade de transposição da noção teórica, não são tantas as propostas de ensino com gênero no âmbito escolar. A mais conhecida é a realizada a partir de sequências didáticas (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), a qual propõe que o ensino de um gênero (oral ou escrito) seja realizado por módulos, apresentando um conjunto de atividades que encaminhem o aluno, ao final da SD, ao domínio da produção do gênero estudado. Ao adentrarmos nesse contexto, logo ficou claro que o termo SD era desconhecido pelas participantes, até porque estavam ali professores advindas de diferentes cursos de graduação (Pedagogia, História e Letras Português) e oriundas de diferentes currículos.

Nesse sentido, observa-se que é necessário trazer para a formação continuada a discussão das representações que as professoras (incluindo a mim, como formadora) tinham (tínhamos) a respeito do trabalho do ensino da produção do gênero notícia, nas suas modalidades oral e escrita, e, a partir disso, construirmos um entendimento compartilhado do que poderia ser um trabalho de didatização de gênero que fosse satisfatório no nosso contexto em particular. E foi assim que,

pouco a pouco, fomos construindo uma proposta didática apoiada na SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Dessa forma, ao trabalho sistemático com o ensino da escrita a partir de um único gênero acrescentou-se o trabalho com a leitura, a partir dos estudos de letramento, incluindo o multissemiótico e os multiletramentos, além da possibilidade de se trabalhar com mais de um gênero durante a realização de uma sequência didática.

DAS PRIMEIRAS REFLEXÕES AO DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO NOTÍCIA

Todos os gêneros de texto produzidos têm uma função no mundo social. Como afirma Bronckart (1999), os textos (sempre pertencentes a um determinado gênero) são produtos da atividade humana e estão sempre sendo utilizados para atingir os interesses de um determinado grupo social. Nesse contexto, a *notícia* é um gênero de grande relevância no âmbito escolar e extraescolar, por se tratar de um gênero pertencente ao campo da vida pública, além disso é um potencial formador de opinião daqueles que com ele têm contato, seja em formato escrito ou oral.

A leitura e produção do gênero *notícia* foi o que, na verdade, motivou o desenvolvimento da presente pesquisa. Sabemos que a notícia chega ao interlocutor sem “pedir licença”, nos mais variados tipos de suporte. E, como defende Alves Filho (2011), a notícia tem como função explícita informar o leitor sobre os fatos mais recentes e considerados relevantes para a sociedade, mas guarda na implicitude uma enorme carga de juízos de valor. Não se pode perceber o gênero unicamente preso aos seus aspectos formais, contedutísticos ou estilísticos, pois é necessário enfatizar a relação das notícias com os contextos em que elas são produzidas, procurando encontrar o sentido real do texto através da sua relação com os fatos sociais que as motivaram.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a notícia como um dos gêneros que deve ser lido e produzido desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, nas modalidades oral e escrita, a partir de diferentes linguagens e ferramentas digitais, considerando a situação comunicativa, tema, finalidade e assunto do texto, entre outros aspectos que podem ser tematizados na abordagem didática.

Um gênero é uma realidade bastante complexa, como sabemos. Deve ser visto com seu significado social e cultural e está carregado de ideologias, por isso

exige práticas que possam orientar os alunos a lidar com toda sua dinamicidade e utilidade. É nesse contexto que o grau de consciência genérica do professor tem um importante papel, uma vez que este conduzirá o olhar do aluno para toda essa flexibilidade (e estabilidade) do gênero. Dessa forma, tem-se a possibilidade de exploração em contextos de ensino de um gênero que não se finda em sua estrutura. Afinal, como esclarece Alves Filho (2011),

[...] o gênero não é apenas a forma (estrutura textual), mas uma “mistura” entre o modo como recorrentemente se fala de um conteúdo (a forma) e o significado do discurso que resulta das experiências compartilhadas pelas pessoas (o conteúdo) (ALVES FILHO, 2011, p. 18).

De acordo com o que propõe o ISD, a produção de texto dentro do contexto escolar deve ir além da operacionalização do sistema da língua. Precisa resultar do processo de interação ativa e crítica dos sujeitos em sociedade que se realizam em forma de textos, escritos e orais. Quando se fala em oralidade, trata-se de promover o contato com gêneros orais que possibilitem a construção do conhecimento e a organização do pensamento, ou seja, o gênero oral precisa ter seu ensino sistematizado.

Para Schneuwly e Dolz (2004), trabalhar com a notícia oral de telejornal ou divulgada nos mais diferentes suportes digitais por meio de uma sequência didática é eger quais elementos do gênero serão ensinados aos alunos e de que forma isso acontecerá. Diante do exposto, apresentamos, a seguir, a sequência didática desenvolvida no âmbito desta pesquisa, conforme ilustra a síntese no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Síntese da SD desenvolvida

<p>Sequência Didática</p> <p>Projeto Didático de Ensino – Noticiando Vivências</p> <p>Tema: Solidariedade e inclusão</p> <p>Tempo de Duração – 2 meses</p> <p>Número de professoras envolvidas – 7</p> <p>Série: 2º ano do Ensino Fundamental</p> <p>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO – Mobilização ao tema e Mobilização à produção da notícia</p>
--

A intenção do projeto é promover a interação teoria e prática de textos do gênero "Notícia" que circulam em nosso meio social por meios orais, impressos e digitais. Durante os meses de outubro e novembro foi desenvolvido o projeto de produção de notícias, fundamentado na BNCC, que especifica a progressão de conteúdos selecionados para cada etapa do ensino. Diante disso, a partir de uma proposta baseada em sequências didáticas, os alunos realizaram atividades que proporcionaram o estudo das características, função social, contexto de produção e apresentação do gênero notícia, bem como a oportunidade de desenvolver a habilidade de expressão comunicativa, o respeito mútuo e a colaboração entre os colegas. Assim, os alunos atuaram como protagonistas do processo de produção textual do gênero notícia em sala de aula, numa relação conjunta entre colegas e professores.

Como literatura motivadora, escolhemos o livro "Asas do Joel", de Walcir Carrasco, com o qual as crianças tiveram a oportunidade de discutir sobre os seguintes temas: amizade, solidariedade e inclusão. No mesmo período, as crianças vivenciaram o "Projeto Sonho Solidário" e tomaram conhecimento dos projetos Música Eficiente, Semeando Esperança, Rede Feminina do Câncer, vinculados a um projeto já desenvolvido na escola desde 2014.

Prática social	As crianças noticiaram as ações realizadas pelo Projeto Gentileza, assim como outras ações com o mesmo objetivo do projeto nas redes sociais da escola.
1ª Oficina	Apresentação da situação e sondagem O primeiro momento compreende a apresentação da situação de comunicação a ser realizado na produção final do projeto para os alunos. Esse momento também corresponde à primeira tentativa de realização do gênero, trabalhado ao longo dos módulos. Para que os alunos compreendessem a situação de comunicação na qual deveriam agir, solicitamos que, na primeira produção, as crianças tentassem produzir um texto escrito relatando (noticiando) um pouco sobre as atividades desenvolvidas na escola pelo "Projeto Gentileza", na tentativa de avaliar as habilidades já dominadas pela turma e ajustar as atividades previstas nos módulos às possibilidades e dificuldades reais dos alunos. É importante destacar que a apresentação da situação não necessariamente desencadearia uma produção inicial completa.
2ª Oficina	Socialização e discussão das pesquisas (Conhecendo o gênero) Para estabelecer expectativas em relação ao gênero Notícia e realizar a ativação de conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção do gênero, foi solicitado aos alunos que realizassem pesquisas sobre notícias voltadas às temáticas respeito, solidariedade, inclusão, com o objetivo de explorar a estrutura composicional do gênero notícia (manchete, lide, corpo da notícia), seguindo as orientações de um roteiro para socializar com os demais colegas de turma. Em seguida, discutimos com a turma sobre os projetos e ações realizadas pela escola com o objetivo de fundamentar o que deveria ser pesquisado e, posteriormente, noticiado.
3ª Oficina	Realização e gravação da entrevista Apresentação de um modelo de entrevista e posterior elaboração de questionamentos sob orientação das professoras. Os alunos entrevistaram professores, colegas e funcionários, com o intuito de coletar dados ou colher mais informações sobre o fato a ser noticiado para enriquecer o texto escrito.

4ª Oficina	<p>Formação dos grupos e produção da notícia Os grupos foram formados pelas professoras, levando em consideração os diferentes níveis de desempenho e habilidades apresentados por cada aluno, com o objetivo de ampliar as possibilidades de colaboração entre os alunos. Depois de formados os grupos e definidos os papéis de cada integrante, partimos para produção da notícia respondendo à situação dada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleção da fotografia principal da notícia; • Produção de manchete; • Produção do <i>lide</i>; • Produção da legenda; • Produção do corpo da notícia. <p>Cada integrante do grupo ficou responsável por uma etapa da produção. É importante ressaltar também que as professoras estavam mediando todo o processo de produção.</p>
5ª Oficina	<p>Análise linguística Análise do texto. Análise da produção inicial da turma, realizada em grupo. Essa avaliação foi realizada com mediação da professora que, também, previamente selecionou os alunos responsáveis por realizar a revisão e edição do texto.</p>
6ª Oficina	<p>Leitura das notícias produzidas Conversa sobre as características trazidas nos textos e as características de linguagem apresentadas, principalmente as relacionadas à coerência entre elementos verbais e não verbais (aspectos semióticos).</p>
7ª Oficina	<p>Produção final do texto escrito Escrita final da notícia, tendo as professoras como mediadoras.</p>
8ª Oficina	<p>Conhecendo o telejornal Exploração das características e estrutura do gênero (abertura, sequência de notícias, fechamento) através da exploração de vídeos, seu lugar de divulgação, discursos mobilizados na composição da estrutura do gênero, tipo de linguagem, postura, tom de voz, construção de roteiro e ensaio produzido com auxílio de recursos multimídia (produção inicial).</p>
9ª Oficina	<p>Avaliação do texto oral Avaliação da produção inicial com o objetivo de aprimorar a produção inicial, realizando cortes e acréscimos.</p>
10ª Oficina	<p>Apresentação do telejornal Iniciamos com a produção final. Nessa etapa, as crianças também acompanharam o processo de publicação dos vídeos (etapa realizada com mediação das professoras) nas redes sociais da escola, para que a comunidade escolar pudesse ter acesso. Na sequência, os alunos assistiram aos vídeos, desenvolvendo novas habilidades que envolvem a percepção estética e autoavaliação dos seus textos.</p>

Fonte: PD “Noticiando vivências” – Acervo da pesquisa.

A partir da implementação desta sequência didática em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, buscamos compreender como as professoras que participaram do processo formativo que levou ao planejamento desta proposta e sua implementação em sala de aula avaliam o processo formativo por elas vivenciado,

buscando pistas sobre os sentidos e impactos do processo formativo em seu desenvolvimento profissional. Para isso, a metodologia que apresentamos a seguir delinea os procedimentos metodológicos que empregamos com vistas a alcançar esse objetivo.

METODOLOGIA: CONTEXTO, PARTICIPANTES E FOCO DE ANÁLISE

Esta é uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, que, conforme Thiollent (1986, p. 14),

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esse tipo de abordagem promove a colaboração interativa entre pesquisador e participantes, de modo que as partes envolvidas possam desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Nesse sentido, há a substituição da relação hierárquica entre quem faz a pesquisa e quem aplica, por uma relação de colaboração, proporcionando que os participantes ganhem voz dentro do contexto da pesquisa. No âmbito educacional, essa abordagem metodológica possibilita ao professor investigar e refletir sobre sua própria prática, buscando melhorias não só para as condições de aprendizagem do aluno, mas também para sua prática docente, visando ao aprimoramento desta.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada em um bairro comercial, uma região muito importante para a economia de Teresina-PI. É uma instituição privada, de cunho filantrópico, existente há 79 anos. Esse panorama reflete no espaço escolar, uma vez que estudam desde alunos de classe média alta a alunos bolsistas de classe média baixa ou de baixa renda familiar.

O grupo de participantes da nossa pesquisa é composto por 7 professoras (incluindo a pesquisadora), mas dados os limites deste texto, apresentaremos apenas as 2 participantes cujas verbalizações serão aqui analisadas.

Cabe ressaltar que todos os procedimentos desenvolvidos nesta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio

dos Sinos², e todo o processo de geração de dados se deu a partir do momento em que as professoras confirmaram sua participação, aceitando todas as condições apresentadas e direitos a elas reservados. Então, depois da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas participantes desta pesquisa, iniciamos com a etapa de entrevistas.

A professora **Lúcia** é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia desde 2012, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional desde 2014 e graduanda do 8º período do curso de Licenciatura Plena em Letras-Português, quando realizamos as atividades de caráter formativo. Atuou como professora da Educação Infantil (Maternal I e Maternal II) no período de 2011 a 2018. Atualmente, é professora do 2º ano do Ensino Fundamental com a carga horária de 24h semanais. Lúcia é mais uma das professoras responsáveis pelo planejamento de Língua Portuguesa.

Formada primeiramente no Curso de Magistério de I Grau, a professora **Mariana** graduou-se em 2011 em Licenciatura plena em Letras-Português e, posteriormente, especializou-se em Neuroaprendizagem. Já trabalha na escola há 14 anos e, desde que está no cargo de professora titular, uma vez que iniciou também como estagiária, na função de auxiliar por um ano, fica à frente do planejamento da disciplina de Matemática e, atualmente, trabalha em regime de 40h.

Em relação ao percurso formativo, foram programados 6 encontros, que ocorreram em 8 sábados para a discussão dos temas pré-selecionados. Houve também outros dois encontros para elaboração do projeto e planejamento das oficinas. A estrutura de base da SD permaneceu a mesma no projeto elaborado, mas houve a necessidade de que realizássemos alguns ajustes, uma vez que, antes de contextualizar a situação de produção, selecionamos uma prática social e produzimos o MDG. Além disso, trabalhamos a produção do gênero notícia tanto na modalidade oral como escrita.

Apoiamo-nos, para a análise de dados, na “arquitetura textual” (BRONCKART, 1999) do Interacionismo Sociodiscursivo, direcionando nosso olhar para o papel da linguagem e buscando responder: 1) Que tipo(s) de discurso podemos encontrar na verbalização de cada professora sobre sua concepção de gênero ou de produção oral ou escrita? 2) Quais mecanismos de textualização e enunciativos, presentes nessas verbalizações, indicam uma tomada de consciência sobre as dimensões

2 Conforme parecer consubstanciado nº 3.512. 488 do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS.

ensináveis do gênero? 3) Esses mecanismos demonstram uma influência das reflexões oriundas do processo formativo no projeto de ensino proposto?

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DAS VERBALIZAÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Quando iniciamos a proposta, não conseguíamos mensurar como os alunos responderiam às atividades propostas ao longo do desenvolvimento da sequência didática (SD). No entanto, o processo evolutivo se tornou visível. Além de dominar as características do gênero, a proposta proporcionou a ampliação do repertório linguístico e temático (ações solidárias). E como a SD se dá em etapas, mesmo reconhecendo que as oficinas ainda podem ser revistas a partir do que foi possível identificar como menos ou mais pertinente em determinado momento ou até mesmo enfatizado ou desconsiderado ao longo das propostas, podemos considerar a modulação como uma estratégia positiva para o processo. Afinal, partimos do que identificamos como pertencente ao domínio dos alunos e a isso ampliamos por meio de atividades que possam levar os alunos a identificarem e compreenderem a construção e como o gênero se constitui de maneira intuitiva.

Após avaliarmos as habilidades já dominadas pelo grupo (estratégia que conduz o ajuste das atividades previstas nos módulos às dificuldades e reais possibilidades dos alunos), a atividade de pesquisa, que constitui a estratégia utilizada na 2ª oficina, promove o contato e apropriação do gênero notícia, de sua estrutura e função à medida que compreendemos o texto e identificamos suas partes. Quando analisamos os textos produzidos, percebemos o quanto os alunos se apropriam do gênero ao segmentar o texto e sinalizar cada uma de suas partes constituintes, o uso da linguagem e, principalmente, quando identificamos o uso do repertório adquirido seja em relação à temática ou quanto aos aspectos linguísticos observados durante as etapas de revisão (sinalizada no rascunho) e edição dos textos. Contudo, vale ressaltar que, como propõe a BNCC (2º ano do Ensino Fundamental), é importante “Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para o público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital [...]” (BRASIL, 2018, p. 105). Nesse sentido, a produção deve ser e efetivamente foi mediada pelas professoras em nosso contexto, principalmente durante a etapa de revisão do texto com

o objetivo de favorecer a adequação da linguagem, identificando o uso do tempo verbal, ortografia trabalhada ao longo do processo e paragrafação do texto.

Mas o que mais chamou atenção no desenvolvimento dessa etapa da pesquisa foi levar as professoras envolvidas na proposta, que julgavam impossível ou desnecessário alunos tão pequenos conseguirem desenvolver ou compreender a estrutura, função social e aspectos linguísticos envolvidos na construção do gênero em uma dada situação comunicativa, perceberem que é possível fazer uma transposição didática dessa natureza e, principalmente romper paradigmas relacionados ao processo avaliativo.

A partir das verbalizações das professoras durante as reuniões, analisamos pistas de tomada de consciência no que diz respeito as dimensões ensináveis do gênero notícia, na tentativa de apresentar a proposta de formação como um fio condutor para o desenvolvimento da sequência didática. Para ilustrar essa etapa apresentamos um trecho de interação do 1º encontro, uma vez que, esse diálogo ilustra aspectos importantes que a formação busca desenvolver – a reflexão a respeito de determinados conceitos. A partir dessa reflexão inicial, percebemos como o desenvolvimento profissional docente começa a ser desenhado.

A primeira verbalização a ser destacada é a da professora Mariana:

*“O que discutimos sobre como **a gente** pode transpor a teoria para a prática da sala de aula **foi muito importante** para que a gente **fosse desconstruindo** a ideia de que era difícil trabalhar a produção de notícia com as crianças. **O professor precisa também dominar teoria**, porque se ele não dominar a teoria **ele vai** entrar em contradição em determinados momentos, porque **ele não vai saber** o que **ele precisa avaliar** do aluno, o que **ele precisa exigir** do aluno tanto com relação à leitura como em relação à produção desse gênero ou dos variados gêneros com os quais ele vai escolher trabalhar em determinadas fases. **É essencial** que o professor domine teoria para que ele possa transpor para sala de aula (Grifo nosso).”*

As reflexões promovidas durante as reuniões motivaram e aprimoraram os conhecimentos das participantes o que acarretou numa reconfiguração do agir linguageiro e didático das professoras, nas estratégias lançadas para resolver as demandas em sala de aula. A professora Mariana inicia sua fala com o uso do discurso interativo, sinalizando sua implicação no discurso e implicando as demais professoras através do uso do modalizador “**a gente**”, para mobilizar o modo de raciocínio causal-prático no qual a professora resgata a discussão realizada durante

a atividade de caráter formativo, utilizando uma modalização apreciativa ao empregar o advérbio de intensidade *"muito"*, acompanhando o adjetivo *"importante"*, para o que foi discutido durante os momentos de interação para a ressignificação do agir docente (BRONCKART, 2013) frente à proposta de produção do gênero notícia em séries iniciais. Dessa forma, sinaliza uma opinião partilhada do grupo para argumentar a respeito da ideia que construía/reconstruída ao longo do processo de formação em relação aos conceitos abordados e que, no momento da interação, indicado pelo uso do pretérito perfeito (*"foi"*) que assevera uma ideia totalmente finalizada e consensual. A professora ainda segue a sua fala com o uso do imperativo *"precisa"*, na segunda pessoa, que corrobora a apreciação apresentada anteriormente à medida que ela opina a respeito do que considerada ser necessário que o professor incorpore a sua prática – *"precisa dominar a teoria"*, colocando a responsabilidade enunciativa sobre os professores quando expressa que *"o professor precisa também dominar a teoria"*, *"ele vai entrar"*, *"ele não vai saber o que precisa avaliar"*, *"ele precisa exigir"*, no intuito de apontar a relação da teoria com a prática como um processo necessário e a responsabilidade sobre estudar e desenvolver novos conhecimentos, sugerindo a ideia de o grupo necessitar dessa compreensão, uma vez que, isso implica no que ele deverá ou poderá exigir do aluno ao avaliá-lo. Afinal, um dos conflitos elucidados ao longo da interação foi exatamente este, ter total consciência do processo de condução, para que se possa estabelecer os critérios de avaliação. Isso nos leva a considerar que esse momento de troca oportunizado pela perspectiva formativa desenvolvida é um dado ilustrativo de que ao longo das atividades desenvolvidas foi se configurando tanto o desenvolvimento do agir profissional como a reconstrução de conceitos importantes para que se concretizasse a transposição didática do gênero notícia e a elaboração da SD.

Outra verbalização que surgiu no momento da elaboração do projeto foi a da professora Lúcia:

"Penso que, em relação a nossa angústia quanto às crianças não conseguirem produzir sozinhas uma notícia, temos que repensar o processo de produção. Poderíamos desenvolver um projeto considerando o que a BNCC destaca em relação à produção de textos nas séries iniciais. O problema é que, até agora, sempre pensamos em propostas que exigiam da criança uma produção com muita autonomia. Temos que repensar isso. Sempre trabalhamos nessa perspectiva. Precisamos rever a condução e a avaliação. Mediar, construir juntamente com o aluno, não é fazer por ele. Além disso, a produção precisa ter sentido, uma função social (Grifo nosso)."

Nessa fala da professora Lúcia, percebe-se o uso do discurso interativo, que mobiliza o modo de raciocínio casual-prático, mencionando sua opinião por meio do uso da desinência verbal de primeira pessoa em *“penso”*, implicando-se no discurso, referente à forma como o grupo desenvolvia as propostas de produção de texto. Lúcia demonstrou ter-se apropriado dos aprendizados relacionados à BNCC, proporcionados pelas discussões e leituras desenvolvidas nas atividades de caráter formativo, durante as quais as professoras puderam refletir sobre o aprimoramento de suas práticas escolares, a partir de diálogos e troca de experiências sobre como realizavam o trabalho com leitura e produção escrita e oral de gêneros. Cabe destacar que, apesar de o grupo valer-se do mesmo planejamento, pois todas as professoras ministram aulas no 2º ano do Ensino Fundamental I, a forma como cada professora conduz em sua sala de aula é particular, haja vista que, nesse processo, há diferença na compreensão do que foi planejado e exposto pela colega durante a reunião para a apresentação dos planejamentos semanais. Podemos identificar que a responsabilidade de repensar o ensino e as práticas estão na voz da professora, que continua sua fala, implicando-se no discurso com o uso das formas verbais *“temos”* e *“poderíamos desenvolver”*, que são modalizações pragmáticas, segundo Bronckart (1999). Na sequência, continua com o relato interativo, mobilizando o modo de raciocínio causal, no qual utiliza a expressão *“até agora, sempre pensamos”*, para mencionar uma experiência vivenciada pelo grupo e embasar sua argumentação quanto ao modelo de proposta de produção de texto desenvolvida pelo grupo até o momento em que isso foi discutido. A professora finaliza sua fala, exprimindo um valor de obrigação, com as modalizações deônticas *“Temos que repensar”* e *“precisamos rever”*, mostrando o que se deve fazer em relação ao Eixo Produção Textual e enfatiza que uma mudança de postura frente ao agir docente é essencial para a prática escolar. Consideramos que, após participar das atividades desenvolvidas (formação), ela apresentou seu posicionamento, revelou ter consciência do que deve ser feito no desenvolvimento do projeto com o gênero notícia e explicou o que precisa ser revisto e porque até então as propostas elaboradas não atendiam a uma perspectiva interacional de trabalho com gêneros textuais. Possivelmente, isso tenha relação com seu percurso formativo, uma vez que procuramos, ao longo das interações, instigar as participantes a assumir um papel ativo em sua docência. Logo após, ela conclui com um discurso teórico mobilizado pelo modo de raciocínio semiológico, possivelmente devido ao conhecimento que adquiriu durante o desenvolvimento das atividades de caráter formativo, como revela em

sua verbalização: “*Mediar, construir juntamente com o aluno, não é fazer por ele. Além disso, a produção precisa ter sentido, uma função social.*”. No final da sua fala, além de utilizar a locução verbal “*precisa ter*” como uma modalização deôntica (valor de dever), ao mencionar a função social do gênero atrelada à proposta de produção que seja significativa para aluno, Lúcia demonstra sua compreensão sobre a concepção de gênero abordada na formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de verbalizações produzidas durante as reuniões de caráter formativo acerca da transposição didática e da produção do gênero *notícia* pelos estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental, observamos que, em suas verbalizações, as professoras participantes da pesquisa revelam algumas noções relacionadas à concepção de gênero textual e de trabalho com gêneros ainda não estavam consolidadas. Contudo, frente ao processo formativo empreendido, também foi possível constatar, em nossa análise, uma tomada de consciência das professoras participantes em relação à necessidade de dialogar com saberes científicos, de conseguir descrever numa perspectiva didática de forma que esse conhecimento, a partir do momento que se torne significativo para o aluno, possa configurar-se em conhecimento efetivamente aprendido (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006). Há evidências linguístico-discursivas do engajamento das professoras em seu processo formativo e desenvolvimental, que revelam o sentido por elas atribuído ao trabalho com o gênero notícia no 2º ano do Ensino Fundamental. Embora ainda parciais, essas análises nos permitem seguir investindo no trabalho (escolar) com gêneros de texto diversos, no incremento dos processos formativos e na qualificação da transposição didática realizada. Restam, ainda, abertos caminhos para pesquisas futuras, especialmente em relação aos efeitos desse percurso formativo e desenvolvimental de professores às aprendizagens discentes.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. A. **Gêneros jornalísticos:** notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3 ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.

BARROS, E. M. D de. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Rev. bras. linguist. apl.** Belo Horizonte, v. 13. n 3, p. 741-769. jul/set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-3982013000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 2011. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Posfácio: ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. *In*: ABREU-

TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 161-174.

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In*: BUENO, L.; LOPES, A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

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

BUENO, L.; JACOB, A. E.; ZANI, J. B. Gêneros orais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise dos anos iniciais. *In*: MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

CARNIN, A. Formação inicial, construção de objetos de ensino e transposição didática: do saber ao saber – fazer. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; SCHNACK, C. M.; BICALHO, D. C. (Org.). **Práticas de Letramento**: caminhos e olhares inovadores. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARNIN, A. Um olhar para o trabalho do professor em formação continuada no (planejamento do) ensino da escrita. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Org.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

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

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

GUIMARÃES, A. M. de M. Do saber fazer ao poder fazer: a importância de uma formação continuada que dê voz ao professor. **V FLAEL**: Fórum de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagens de Línguas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GUIMARÃES, A. M. de M. Professor em formação continuada como protagonista de seu fazer didático: a importância da atorialidade. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Org.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

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

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

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.; 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 no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 17-38, 2014.

HENTZ, M. I. de B. Língua portuguesa na escola: (re)fazendo um percurso de formação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 107-124, 2015.

KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum**: Estudos de Linguagem, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun. 2011a.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – SIGET, 6., 2011b, Natal. **Anais**. Natal:

UFRN, 2011b. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/8643/9183>. Acesso em 12 jun. 2020.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.