

O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação¹

The Portuguese Language teacher in a process of continuing education: Combining reflection and action

Ana Maria de Mattos Guimarães²

anag@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO - O objetivo deste artigo é discutir a importância de se pensar no desenvolvimento profissional, no professor como ator de seu trabalho, como forma de garantir práticas inovadoras em sala de aula, sob o viés da didatização de gêneros. Apoiamo-nos em conclusões de projeto sobre processo cooperativo de formação continuada (com apoio CAPES/Observatório da Educação), que teve a noção de linguagem como interação como conceito fundante. Nesse percurso, filiamo-nos teoricamente ao Interacionismo Sociodiscursivo. Desenvolvemos o dispositivo didático dos projetos didáticos de gênero, inspirado nos conceitos de sequência didática e de projetos de letramento, para colocar a produção de leitura lado a lado com a produção textual e tomá-las como práticas sociais efetivas, centradas em tema gerado em conjunto por alunos e professor. Os resultados comprovaram a importância de o trabalho de formação ser cooperativo e gradual. Mostraram também que o desenvolvimento profissional pode ser entendido como uma reconfiguração de representações individuais sobre determinado aspecto do trabalho do professor. Tal desenvolvimento se soma à atoriedade para permitir a mudança de identidade do professor tradicional para o professor inovador, condição essencial para novas práticas. Este percurso passa de um saber para um fazer, de um conceito de gênero respaldado cientificamente, para sua transposição didática, que permitirá, enfim, a produção de textos marcados pela genericidade e inseridos em práticas sociais significativas para os alunos.

Palavras-chave: formação continuada, didatização de gênero de texto, atoriedade.

ABSTRACT - This article aims to discuss the importance of thinking about the professional development of the teacher as an actor of his/her work, in order to ensure innovative practices in the classroom, under the bias of didactization of genre. It is based on the findings of a cooperative project of continuing education (with support of CAPES/Observatory of Education), which had the notion of language as interaction as its foundational concept. The research was undertaken in light of the principles of Sociodiscursive Interacionism. We developed the educational device of genre didactical projects, inspired by the concepts of didactic sequence and literacy projects, in order to put reading production side by side with written production and take them as effective social practices, focusing on a theme generated by students and teacher altogether. The results showed the importance of the training work as a cooperative and gradual process. They also showed that professional development can be understood as a reconfiguration of individual representations on a particular aspect of the teacher's work. This development adds to the actoriality to allow the change of identity of a traditional teacher for an innovative teacher, a prerequisite for new practices. This route goes from knowledge to action, from a scientifically backed concept of genre to its didactic transposition which will, thus, allow the production of texts marked by genericity and inserted in meaningful social practices for students.

Keywords: continuing education, didactization of text genres, actoriality.

O ponto de partida

Minha trajetória como pesquisadora nos últimos 12 anos tem contemplado a didatização de gêneros de texto e o trabalho do professor de língua materna. Uma questão perpassa as pesquisas realizadas: Por que, estando presente

nas prescrições para a escola brasileira desde 1998 (Brasil, 1998), o ensino de gêneros ainda não é uma realidade?

Buscando responder, ainda que parcialmente, a essa questão, nosso objetivo será discutir, a partir de pesquisas sobre o trabalho do professor em formação continuada, a importância de se pensar no desenvolvimento

¹ Este artigo representa parte da pesquisa com o mesmo nome, apresentada junto ao CNPq para fins de bolsa de produtividade de pesquisa (2013-2016).

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Av. Unisinos, 950, Cristo Rei, 93022-750, São Leopoldo, RS, Brasil.

profissional, no professor como ator de seu trabalho, de modo a garantir práticas inovadoras em sala de aula, sob o viés da didatização de gêneros.³

Começamos por retomar partes de artigo publicado em 2006, quando relatávamos estudo sobre aplicação de sequências didáticas, desenvolvido de 2003 a 2006, de forma longitudinal, em uma turma de uma escola de periferia da região metropolitana de Porto Alegre considerada “difícil”, a partir do projeto: “Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita”. Os resultados da análise das produções dos alunos, ao longo do acompanhamento da 3ª até a 5ª série, após a aplicação das sequências didáticas correspondentes, revelaram transformações importantes nas capacidades de linguagem dos alunos. Como afirmado então:

Os textos analisados mostram que as dificuldades relativas à organização de sequências narrativas foram praticamente resolvidas e que o domínio do conteúdo temático próprio ao gênero conto de fadas e narrativa de detetive foi atingido. A maioria dos alunos viu-se capaz de mobilizar o conteúdo temático compatível com o gênero e de organizá-lo de maneira adequada, em função das diferentes fases de uma sequência narrativa, acrescentando o elemento mágico como encadeador das ações, no conto de fadas, e encadeando as ações das personagens na progressão da solução dos enigmas, no caso do gênero narrativa de detetive (Guimarães, 2006, p. 370).

O mesmo texto, entretanto, alertava para a dificuldade de os professores continuarem o trabalho proposto pela pesquisa:

Por outro lado, é preciso considerar que na elaboração de sequências didáticas, *o papel do professor é fundamental*. Essa foi justamente a maior dificuldade encontrada na experiência relatada. Os resultados animaram os três docentes que participaram dessa caminhada, mas não garantiram sua adesão como proponentes de novas sequências didáticas. Encontra-se, nessa questão, o obstáculo mais sério à didatização do gênero, tal como vista pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Há um suporte teórico muito forte que deve respaldar a ação didática, mas que pode permanecer distante do professor de ensino fundamental, se este não receber apoio específico com este fim. Ao mesmo tempo, é preciso estar alerta para o que os professores dizem ser trabalhar com gênero (Guimarães, 2005), pois deve estar presente a diferença entre trabalho sobre um gênero, enquanto unidade adaptada a uma dada situação, e trabalho sobre as sequências [discursivas] que estão presentes neste mesmo gênero de texto (Guimarães, 2006, p. 370).

Tais conclusões estão na base dos dois projetos subsequentes. O primeiro, desenvolvido de 2009 a 2011 sob o título “Constituição da Profissionalidade do Professor de Língua Portuguesa: a formação de futuros docentes em foco”, procurou entender a formação inicial de professores. O segundo, de 2010 a 2014, voltou-se para a formação continuada de professores. Com apoio da Capes/ Programa Observatório da Educação, o Projeto: “Por uma

formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental” (FORMCOOP) trouxe um suporte fundamental para chegar ao âmago da questão.

Propôs-se, então, aproximar reflexões levadas a efeito na universidade, mais precisamente, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) da realidade de sala de aula. Pensou-se em um movimento de cooperação, em que o processo de ensinar fosse construído de forma conjunta entre pesquisadores e professores de ensino básico. Conforme relatado por Guimarães e Kersch (2012b, p. 21-22), inspiradas em Wells (2006), foi proposta a criação de uma “comunidade de indagação”, que problematizava e refletia sobre a realidade escolar, contribuindo para que o professor fosse descobrindo e significando aquilo que faz ou pensa, no diálogo com o outro. Fizeram parte desse grupo seis professores bolsistas do Ensino Básico, que atuavam na rede municipal de ensino parceira, três doutorandos e cinco mestrands, além de seis bolsistas de iniciação científica, que se reuniram semanalmente com as duas pesquisadoras responsáveis pelo projeto. Dessa forma, foi-se na direção da formação de um professor-pesquisador que vê na parceria com a universidade uma possibilidade de desenvolvimento e aprendizado, não apenas de crítica ao seu trabalho.

A importância da reflexão na formação continuada para o desenvolvimento de novos conceitos: construindo o saber-fazer

A “comunidade de indagação”, tal como apresentada anteriormente, formou-se, a partir de janeiro de 2011, quando foi estabelecido um convênio com a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo (RS, Brasil). O mote inicial para esta parceria adveio da preocupação da Secretaria Municipal de Educação com a queda do desempenho dos alunos nos exames oficiais de larga escala, que avaliam cada escola e a rede de ensino e fornecem o índice de desenvolvimento da educação básica brasileira.

Embora tenha havido modificações nos participantes desse grupo (saída de professores-bolsistas, entrada de outros, trocas de bolsistas de iniciação científica, variação no papel de alguns integrantes dessa comunidade – que passaram de professor-bolsista a bolsista de doutorado, por exemplo), a estrutura dessa “comunidade de indagação” se manteve até o final do projeto. Foram concepções básicas compartilhadas por esse grupo as noções de linguagem como interação, de ensino como trabalho, letramento e prática social, gênero de texto, transposição didática. Também se investiu na produção de material didático, por meio de formação cooperativa

³ Agradeço a leitura atenta do texto e as discussões dela advindas feitas pelos colegas Dorotea Frank Kersch e Anderson Carmin.

e do desenvolvimento dos processos de leitura e escrita dos aprendizes que fizeram parte das “comunidades de aprendizagem” (as turmas nas quais os professores-bolsistas atuavam, atualizando os saberes (co)construídos na formação continuada em suas práticas de ensino, cf. Guimarães e Kersch, 2012b, p. 31). Inicialmente, as reuniões da “comunidade de indagação” trataram justamente de estabelecer uma base teórico-conceitual de alguns conceitos-chave para a realização do projeto de formação cooperativa. A partir do estudo de noções como letramento, prática social, gêneros de texto e sequências didáticas, foi-se, paulatinamente, estabelecendo uma relação singular na “comunidade de indagação”. Aos poucos, os formadores foram ganhando espaço para adentrar as salas de aula dos professores-bolsistas, tanto “fisicamente”, com visitas para gravação das aulas, quanto pelos relatos que eram feitos nos encontros semanais e que orientavam as discussões e interpretações dos estudos que realizávamos. Estabeleceu-se, assim, uma cultura de interação entre os saberes teóricos da academia com os saberes experienciais dos professores, pautada no diálogo, na mediação e na prospecção de novas possibilidades de ação.⁴

Depois de estabelecido esse vínculo de parceria e *cooperação*, passou-se ao desenvolvimento de propostas metodológicas de inserção do conhecimento (co)construído pela “comunidade de indagação” nas práticas de ensino de língua materna desses professores-bolsistas em suas “comunidades de aprendizagem”. Assim, na articulação dos diferentes saberes que eram trazidos à discussão e ressignificados pela “comunidade de indagação”, emergiu, de uma construção coletiva, a proposta de trabalho intitulada de “Projeto Didático de Gênero – PDG” (Guimarães e Kersch, 2012b, 2014, 2015). Nessa proposta, inspirada na conhecida noção de sequência didática (Schneuwly e Dolz, 2004) e influenciada pelos estudos de letramento (como os projetos de letramento, que podem ser vistos em Kleiman, 2000, 2008; Tinoco, 2008), o grupo foi levado a propor que práticas de leitura fossem incorporadas ao lado das práticas de produção textual das sequências didáticas. Assim, compreendidas na perspectiva dos estudos de letramento, as práticas de leitura e escrita que compõem um projeto didático de gênero emergem (ou

devem emergir) de outras práticas sociais da comunidade em que os alunos estão inseridos. Com esse objetivo, o projeto didático de gênero serve como um termo guarda-chuva que abriga, em seu escopo, um trabalho didático de ensino da língua materna que pretende que o aluno domine o gênero trabalhado, mas que também tenha, à semelhança dos projetos de letramento, um produto, um resultado em que os alunos consigam exercer uma prática social. O desafio dos professores-bolsistas, ao elaborarem os PDG, era o de conectar o gênero de texto a ser didatizado a outras esferas em que o aluno circulasse ou pudesse vir a circular (para além da sala de aula), esferas mais ou menos formais, em que seria viável usar o gênero de que se apropriou. Também era necessário conectar a escola à comunidade em que se achava inserida e às diferentes práticas sociais daquela comunidade, em que determinados gêneros circulam e que, por essa razão, fazem sentido para a vida do aluno (como práticas de letramento situadas). Nesse momento é que se fez evidente a necessidade de que todos os professores compreendessem a noção de gênero de texto e a(s) possibilidade(s) de didatização.

A descrição/comentários dos primeiros PDG desenvolvidos pelos professores-bolsistas em suas salas de aula, e posterior análise, podem ser vistos na coleção intitulada justamente *Caminhos da Construção* (Guimarães e Kersch, 2012a, 2014; Guimarães *et al.*, 2015), organizada a partir dos resultados deste trabalho de formação e pesquisa, cujo primeiro volume intitulou-se “*Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*”.

No final do primeiro ano do projeto, o trabalho passou a ser compartilhado com todos os professores de português como língua materna da rede municipal, incluídos em módulos de formação continuada⁵, com encontros presenciais e a distância, através do uso da plataforma Moodle. Como se tratava de uma pesquisa-ação, desde o primeiro módulo, os professores foram convidados a planejar e desenvolver PDG para suas aulas.

No decorrer dessa pesquisa, que teve a linguagem como interação como sua concepção fundante, foi possível verificar o difícil *desenvolvimento da noção de gênero* pelos participantes da pesquisa. A tese de Carnin (2015) mostra, numa perspectiva vygostskiana, o desenvolvi-

⁴ O artigo atual se refere, principalmente, a nossa “comunidade de indagação”, aos professores-bolsistas, mas o trabalho desenvolvido no projeto FORMCOOP foi além, tendo envolvido aproximadamente 100 professores do município parceiro, em processo de formação continuada, a distância, através da plataforma Moodle, e com uma reunião presencial mensal. Foram desenvolvidos quatro módulos, ao longo de 3 anos, sempre entendendo o professor como sujeito ativo na construção de sua formação. Foi através da interação com os alunos e colegas, que os professores procuraram encontrar respostas e soluções para seus problemas.

⁵ Os cursos de formação, oferecidos semestralmente aos professores de língua materna da rede municipal de Novo Hamburgo foram estruturados em módulos, que tematizaram, cada um a sua vez, um domínio de gêneros (narrar, relatar, expor, instruir e argumentar, cf. Kersch, 2014). A partir do domínio escolhido, os professores foram instruídos a produzir um PDG que desse conta de articular uma prática social e (ao menos) um gênero de texto, por exemplo, que pertencesse ao domínio de gêneros trabalhado naquele semestre. Cada curso teve duração média de 50h/a e propôs atividades de leitura de textos teóricos que embasaram o conhecimento do professor sobre o que foi proposto no curso; atividades de discussão dos conceitos-chave do PDG a ser elaborado; elaboração de um PDG acompanhado por tutores, membros da “comunidade de indagação”, e posterior apresentação de sua proposta ao grande grupo que participou da formação continuada, em encontro presencial.

mento dessa noção, comparando diferentes textos escritos pelos professores, para sua práxis e para reflexão sobre ela. Assim, o desenvolvimento da noção de gênero de texto⁶ tal como preconizada na nossa “comunidade de indagação” constituiu um dos desafios mais importantes do projeto.

Como dito anteriormente, a partir do projeto FORMCOOP desenvolveu-se uma proposta metodológica de didatização de gêneros, chamada de Projeto Didático de Gênero (PDG). Essa proposta traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligado(s) a uma prática social (Guimarães e Kersch, 2015). A noção de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) inspira as atividades com gêneros. Assim, propõe-se que num PDG:

- a leitura (incluindo a do não-verbal e a do multisemiótico) e escrita tenham a mesma importância;
- a leitura seja entendida como diálogo entre os sentidos atribuídos ao texto por seu autor e aqueles dados pelo seu leitor, por sua vez, transformado em autor, a partir de Volochinov (2006);
- atribua-se destaque ao sentido, tanto na leitura como na escrita, pensando que está sendo co-construído na e para a interação social;
- focalize-se, no máximo, dois gêneros, numa relação clara com as práticas sociais da comunidade à qual se destina;
- enfatize-se a circulação dos textos produzidos, numa preocupação com a interlocução projetada.

Assim, em nossa concepção (Guimarães e Kersch, 2015), o PDG representa uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes. Bronckart (2014, p. 40) apresenta os gêneros como “os quadros organizadores da ‘verdadeira vida’ dos signos”. Então, ao tomá-los como centro do ensino, não se pode deixar de lado sua circulação, seu valor no ambiente social, pois os textos produzidos pelos alunos só terão

valor significativo através dessa circulação, seja na esfera da escola, ou, melhor ainda, em outras esferas sociais.

Tal proposta traz, na verdade, grandes desafios, o que, talvez, ajude-nos a compreender porque o trabalho com gêneros ainda não seja uma realidade em muitas salas de aula de língua portuguesa. O primeiro deles diz respeito ao desenvolvimento dos conceitos de gênero e prática social por parte dos professores e sua respectiva transposição didática, de maneira que formadores e formandos compartilhem as mesmas concepções teóricas. Para isso, é necessário rever o conceito cotidiano de gênero como sinônimo de tipo, ampliando-o a partir de um conceito fundamentado teoricamente, como mostrado anteriormente.

O segundo desafio está na dupla transposição da noção de gênero e de prática social: *do formador para o professor; do professor para o aluno*.

A esses desafios, com base em Dolz (2015), acrescentamos um terceiro: ultrapassar a noção do foco no texto singular, para focar o texto a partir do gênero em que se constitui, em outras palavras, no que Bronckart (2014) chama de genericidade⁷.

Em conferência recente, Dolz (2015) chamou a atenção para “tensões constitutivas do ensino de línguas: pluralidade dos gêneros e singularidade dos textos”. Entendendo que o ensino tradicional tende a abordar o texto singular, o autor propõe que se ultrapasse a tendência de trabalhar com o texto singular (cf. Figura 1 a seguir).

Sem querer partir da redação escolar prototípica “Minhas férias”, vamos imaginar uma situação mais atual, quando o professor, após discutir sobre a crise político-econômica do Brasil, pede que os alunos escrevam sobre ela. Haverá, certamente, um corte e cola por parte do aluno, que produzirá um texto singular, que até poderia estar incluído no gênero redação escolar. Mas, qual foi o objetivo dessa produção? Afinal, que comunidade discursiva foi formada, de modo a ajudar a construção do texto?⁸ Qual a preocupação em desenvolver capacidades linguístico-discursivas que auxiliassem a produção desse texto?

Estariamos diante de um ensino tradicional de língua portuguesa em que, no máximo, a dissertação (um

⁶ Entende-se, a partir de Intencionismo Sociodiscursivo, 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” (Bronckart, 2004, p. 115). A noção de gênero, cuja diversidade é potencialmente ilimitada, é tomada de Bakhtin (2003, p. 262-263), para quem “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros de discurso*.”

⁷ Genericidade tem a ver com a inscrição de um conjunto de enunciados em um gênero. Para Bronckart (2014), genericidade é uma entidade mista, e afirma: “Em outras palavras, no plano das tentativas empíricas, a genericidade se encontra primariamente atestada pela análise dos textos, através de propriedades linguísticas que, só secundariamente, remetem às determinações sociais, certamente evocadas, mas não analisadas como tal” (Bronckart, 2014, p. 44). Isto quer dizer que está prevista uma cointerferência entre “as determinações sócio-históricas e as opções ou convenções de ordem semiótico-linguística” (Bronckart, 2014, p. 44).

⁸ Podemos aproximar a comunidade discursiva de que fala Dolz das “comunidades de aprendizagem”, formadas pelos alunos das professoras participantes do projeto FORMCOOP, e nas quais eram atualizados os saberes coconstruídos na formação, como a noção de gênero, entre outras.

(1) Tendência a trabalhar o <i>texto singular</i>	(2) Objetivos e dificuldades da perspectiva dos <i>gêneros na escola</i>
<p>Cada sujeito é único (a escola se adapta às individualidades) Cada texto é diferente. Mas trabalham-se as dimensões transversais Confusões entre o SINGULAR e GENÉRICO</p>	<p>Construção de uma comunidade discursiva (a escola desenvolve uma cultura geral para todos) Centrado nas variações e nas aprendizagens específicas PLURAL e GENÉRICO: regularidades e transferências técnicas Confusões entre TIPOS e GÊNEROS, derivas</p>
<p>Objetivos: criatividade e estilo</p>	<p>Objetivos: desenvolvimentodas capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas.</p>

Figura 1. Pluralidade dos gêneros e singularidade dos textos: tensões constitutivas de ensino das línguas.

Figure 1. Plurality of genres and uniqueness of texts: Teaching tensions that constitute language.

Fonte: Dolz (2015).

gênero escolar) seria enfatizada, pois está presente no vestibular, ou a crônica, cujas marcas de genericidade são bastante fluidas. Certamente, por trás desse ensino, está uma concepção conservadora de linguagem: linguagem para expressão do pensamento, voltada para o beletrismo, amparada na gramática normativa. Então, texto, nesse sentido, vale muito mais como exemplo de casos gramaticais, como um pretexto para o ensino da gramática, como Marisa Lajolo já afirmava na década de 1980.

Não é isto que propomos. Mas por que não avançam para a sala de aula práticas inovadoras, que se embasem num conceito de linguagem como interação e que se apoiem em um texto plural?

O destaque para o conceito de atorialidade

Parece-nos que a primeira questão a discutir é a da *atorialidade* do professor e sua relação com a *constituição da profissionalidade*. Diante da trama complexa que envolve o agir docente, Bronckart (2006) identifica a atorialidade como um dos aspectos presentes na constituição da profissionalidade do professor. Isso significa que o professor que tem essa característica é um ator, ou seja, é aquele que tem o comando ou a pilotagem de sua sala de aula. Malabarba (2015, p. 177) retoma essa definição, mostrando que o “projeto de ensino não é pilotado apenas pela professora, uma vez que as participações dos alunos alteram o curso do agir interacional”. Sugere (e concordamos com essa sugestão) que existe uma copilotagem na sala de aula, entre professor e seus alunos. Assim, pode-se pensar que a profissionalidade do professor é constituída pela

capacidade de pilotar [copilotar] um projeto de ensino determinado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável, isto é, no quadro

de ações das quais ele é o único ator [dos quais ele não é o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele e os alunos são atores principais]. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe (adaptado de Bronckart, 2006, p. 226-227, in Malabarba, 2015, p. 177).

Deste modo, o professor é capaz de “conduzir seu projeto didático”, lidando com uma variada gama de aspectos inerentes ao seu *métier*: sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, entre outros. Na condução desse processo, o professor é dotado de capacidades, motivos e intenções, que são elementos constitutivos dos três planos de análise do agir propostos por Bronckart (2008, p. 121), “o plano motivacional, o plano da intencionalidade e o plano dos recursos do agir”.

No plano motivacional, distinguem-se os determinantes externos, de natureza coletiva e que podem ser de natureza material ou da ordem de representações; e os motivos, que são as razões do agir, tais como são interiorizadas por uma pessoa singular. No que se refere ao plano da intencionalidade, distinguem-se as finalidades, de origem coletiva e socialmente validadas; e as intenções do agir, que expressam como um indivíduo singular interioriza os fins desse agir. Sobre o plano dos recursos do agir, pode-se identificar a existência de instrumentos, que são as ferramentas materiais e as tipificações ou modelos do agir disponíveis no entorno social, bem como as capacidades, que são recursos mentais ou comportamentais que se atribuem a uma pessoa singular.

Ao ser dotado de capacidades mentais e comportamentais de agir, assim como de intenções ou motivações de ordem sociosubjetiva, o indivíduo assume a responsabilidade na realização de um segmento da atividade, a qual é considerada segundo Leontiev “como sendo um formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos

com o meio” (in Bronckart, 2008, p. 123). A atorialidade, portanto, é uma característica do actante que assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir. Quando se pensa em analisar o trabalho do professor, as marcas linguístico-discursivas, como o uso de dêiticos ‘eu’, ‘nós/a gente’, em contraponto a ‘tu ou ‘a gente’, com um valor genérico, ou a uma terceira pessoa, devem ser valorizadas.⁹ A flutuação dessas referências é reveladora de escolhas ligadas a motivos, intenções, finalidades, e podem ser vistas como resultantes da tensão entre o individual e o coletivo. Se o ‘eu’ marca um alto grau de atorialidade, ligado ao professor de forma individual, ‘nós/a gente’ marcam a presença do coletivo, da comunidade dos professores. Na realidade, no caso do projeto de que falamos, ao agir individual do professor somava-se um agir coletivo, num *movimento de cooperação*, necessário, a nosso ver, para mudanças. Estabeleceu-se uma cultura de interação entre os saberes teóricos da academia e os saberes experienciais dos professores, regida pelo diálogo, pela mediação e pela exploração de novas possibilidades de ação (Guimarães e Carnin, 2014a, 2014b). Essa noção de cooperação foi traduzida por Carnin (2015), em uma representação gráfica, evidenciando que o papel da interação é decisivo (Figura 2).

A Figura 2, composta por Carnin (2015), tem, em sua base, *colaboração* e *reflexão* como elementos que sustentam a formação continuada de professores. Nesse processo de colaboração, estão os actantes de nossa “comunidade de indagação”: os pesquisadores da academia e os professores do Ensino Fundamental, que se propõem a agir colaborativamente tanto para a produção de conhecimento como para colocá-lo em prática. Para isso, é necessário um processo de reflexão sobre a prática exercida e o contexto da formação continuada com os conceitos (novos?). É central nessa figura o papel da *interação*, não apenas na relação entre formadores e professores, ou entre os professores e seus alunos, mas como parte da concepção interacionista que nos serve de base. Como afirma Bronckart (2006), a aprendizagem é orientada por interações humanas, e essas interações dizem respeito às atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e às significações socioculturais que elas produzem. Dessa forma, é a interação essencial, seja para a construção de conhecimento, para a aprendizagem e, sobretudo, para a *cooperação*, vértice do triângulo apresentado. Essa relação fica mais bem entendida a partir de falas de professoras, como a de Dóris¹⁰, que será apresentada na seção seguinte e pode ser entendida como representativa da relação desenvolvida na “comunidade de indagação” entre cooperação (fazer coletivo) e atorialidade (fazer individual).



Figura 2. O processo de cooperação estabelecido no projeto.

Figure 2. The cooperation process established in the project.

Fonte: Carnin (2015, p. 47).

Do *saber-fazer* para *poder-fazer*: construindo novas identidades

No decorrer do projeto FORMCOOP desenvolveu-se um movimento de articulação entre reflexão (no domínio da episteme, do *saber*) e prática (no domínio da práxis, do *fazer*) e, nesse sentido, três questões estiveram muito presentes:

- Desenvolvimento marcado pela resposta ativa do professor e, posteriormente, do aluno.
- Estímulo à autonomia.
- Estímulo à autoria.

No domínio do *fazer*, saímos do coletivo para o agir singular, pois, ao mesmo tempo em que se trata de um docente trabalhando em sua sala de aula, ele conta com o coletivo da sua “comunidade de indagação”. Estamos diante de um agir individual calcado nas ações coletivas da formação, o que nos leva a pensar na(s) identidade(s) do professor. Tal identidade é entendida como uma construção social, salientando-se que cada um de nós vive uma variedade de *identidades* potencialmente contraditórias (Weeks, 1990, p. 88). Weeks define identidade como o sentimento de pertencer a um determinado grupo. No caso da formação continuada, pode-se pensar justamente na (con)vivência/embate

⁹ A tese de Almeida (2015), intitulada “Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir”, mostra diferentes marcas de atorialidade presentes nas representações que os professores fazem de seu trabalho, apresentando um *continuum* representativo de maior ou menor grau de atorialidade.

¹⁰ Os nomes apresentados para as professoras são fictícios.

de duas identidades: a do professor tradicional x a do professor inovador/ator, pois os docentes da pesquisa conviviam profissionalmente com dois grupos diferentes: com os colegas da escola em que trabalhavam e com os colegas da “comunidade de indagação”.

Para exemplificar a relação entre essas identidades, trazemos a fala de Dóris¹¹, uma das professoras bolsistas do projeto, em uma entrevista realizada no início de sua formação.

Excerto 1. Entrevista com a professora Dóris.

1. assim eu tô- entrei esse ano (.) nesse projeto
2. não foi só assim por a:i vou participá do projeto
3. mas pra tenta mudá realmente
4. Pra tenta aplicá assim eu tô tentando assim
5. >às vezes< eu- eu lembro uma coisa >ops mas a
6. gente falô lá que não é legal eu vou começa
7. a não fazê porque nem sempre tu se dá conta
8. de que as coisas que tu faz não são legais< (confirmação da entrevistadora : Mhm)
9. muitas vez- se tu se desse conta > que não era
10. ↑a eu acho que tá sendo bem- bem produtiva
11. (.) (confirmação da entrevistadora : Sim)
12. e com o projeto tu consegue se dá conta a:i eu
13. faço i:sso eu posso mudá eu tenho que mudá nem
14. sempre a mudança vem na ho:ra né (confirmação da entrevistadora : Mhm)
15. [eu] tenho motivação de ↑ai
16. >eu vou fazê, eu vou mostrápros colegas<
17. a: se eu tivé uma dificuldade eu vou
18. conversá eu vou perguntá:, eu tenho
19. com quem compartilhá: (.) tem pessoas
20. que entende do que eu- do que eu tô
21. querendo dizê:
22. e: aqui eu acho que assim o projeto não
23. ↑foi só meu o projeto foi do ↑grupo
24. >eu acho que ↑todos os projetos< têm
25. um pouquinho de cada um né:

A atorialidade de Dóris é marcada pelo uso frequente do dêitico eu (*eu entrei, eu vô, eu acho...*), numa voz de ator, de um agir individual. Há marcas semânticas da vontade de mudança da identidade: do professor tradicional para um professor inovador. Interessante observar que há uma gradação no uso dos dêiticos, sobretudo do pronome de 1ª pessoa no discurso que acabamos de mostrar. Trata-se de um eixo gradativo que oscila entre subjetividade e objetividade, ou, pelo menos, tentativa de objetividade. A análise desse funcionamento nos mostra exatamente as tensões presentes no discurso de Dóris sobre sua expectativa de ser uma professora inovadora.

Artigo de Duarte e Marques (2014) recupera diferentes estratégias de discursivização das formas de apresentação do locutor, que revelam justamente uma tensão enunciativa: por vezes, ainda que se valendo do dêitico ‘eu’, Dóris quer dar uma perspectiva de distanciamento que lhe parece melhor argumentar seu dizer. Essa perspectiva de até o pronome de primeira pessoa apresentar a possibilidade de um valor genérico é também apresentada por Neves, quando afirma:

Também a forma pronominal EU – que, em princípio, é altamente determinada, já que é de primeira pessoa – ocorre com referência genérica. Assim, [...] pode-se pensar num enunciado em que o falante imagine o que qualquer pessoa pode vir a fazer, ou o que pode acontecer, em um determinado lugar, e construa um enunciado de atribuição genérica colocando-se como sujeito do enunciado (Neves, 1999, p. 463-464).

Nas linhas 2 e 3 do excerto da professora Dóris, a primeira pessoa não é usada de forma dêitica, não reenvia à situação exofórica, mas encaminha para uma enunciação impessoal, em que não há necessidade de dados situacionais para sua interpretação, pois o pronome adquiriu um valor genérico. Duarte e Marques (2014), analisando discurso de professores em reuniões mostram que

Esta presença de “eu” e “tu” em construções com valor generalizante produz um efeito de dramatização, que se assemelha ao efeito provocado pelo uso do discurso direto no relato de discursos imaginados usado na mesma situação. É uma estratégia argumentativa que pretende implicar os interlocutores em situações imaginárias que o locutor constrói a fim de tornar mais creíveis e aceitáveis os argumentos que está a usar (Duarte e Marques, 2014, p. 75).

As mesmas autoras justificam esse uso como preservação da face (Goffman, 1982 [1967]), pois o locutor se separa do enunciatador, distancia-se de suas opiniões, procurando fazer coincidir sua opinião com o *ethos* do interlocutor (um dos pesquisadores formadores). Afinal, estamos no contexto de uma entrevista, na qual o entrevistador pediu uma avaliação da formação continuada da qual ele também era um dos participantes.

No caso de Dóris, a tensão enunciativa é decorrente do confronto que ela vivencia entre a identidade de professora tradicional e daquela que quer mudar. Para tentar até convencer-se dessa necessidade de mudança, distancia-se da identidade de professora conservadora e argumenta de forma generalizante sobre a necessidade de mudar. Em outros momentos, volta ao coletivo, produzindo, enfim, discurso marcado pelo uso tanto de valores referenciais dêiticos, subjetivos (*eu acho/meu projeto*), ou a referentes discursivos coletivos, com valores referenciais de contornos imprecisos (*do*

¹¹ Os excertos apresentados foram transcritos de acordo com as convenções propostas por Schnack *et al.* (2005).

grupo/ um pouquinho de cada um), como no extrato a seguir (linhas 22 a 25).

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:

Neste percurso, Dóris faz apelo ao agir coletivo, aos colegas que fazem parte da formação e aos pesquisadores que dela participam, como nas linhas 5 a 8:

>às vezes< eu- eu lembro uma coisa >ops mas a
 gente falô lá que não é legal eu vou começa
 a não fazê porque nem sempre tu se dá conta
 de que as coisas que tu faz não são legais<

O uso de ‘a gente’ remete ao coletivo, da mesma forma que o ‘tu’ com um valor genérico. Entretanto, a professora não fica apenas na identidade desse coletivo e assume novamente sua postura de ATOR, num movimento que parece estar bastante presente quando se trata de questões de atorialidade. Voltemos à questão da cooperação, tal como proposta na Figura 2. É possível depreender um movimento entre o singular e o coletivo na constituição de uma nova identidade, marcada pela tomada de posição enunciativa, reveladora de atorialidade. Dependendo do contexto interacional focalizado, vê-se que coexistem diferentes graus de atorialidade, também reveladores de diferentes identidades.

As pistas linguísticas que nos levam a marcar um agir singular com maior grau de atorialidade e um agir coletivo com menor grau mostram flutuações desse processo de ser ator, de ver expressos motivos, intenções, finalidades no nível individual. É interessante observar, no caso em análise, que as flutuações nunca levam para o indiciamento linguístico de um menor grau de atorialidade, aquele representado pelo distanciamento expresso pelo uso de referentes de terceira pessoa. Dóris nunca emprega “o professor” ou “os professores”, mas sempre se inclui no agir. Pode-se pensar, na verdade, num *continuum* de atorialidade, como mostra Almeida (2015). A autora argumenta que, no grau maior, estaria a presença do dêitico “eu”, significando que locutor e enunciador se identificam e assumem conjuntamente a responsabilidade enunciativa, seguido de “a gente/nós” com o mesmo valor, salientando que o contexto geral das ações enfocadas também contribui para esse alto grau. Num grau menor, estariam colocados os dêiticos com valor genérico, quando o locutor parece se distanciar do enunciador. Finalmente, as construções nominais de terceira pessoa não evidenciaríamos marcas linguísticas de atorialidade.

Retornando à análise do discurso de Dóris, a professora, para concluir seu raciocínio, evidencia sua postura de ator, quando afirma (linha 13), utilizando o pronome de 1ª pessoa com valor dêitico, fundindo, pois, o enunciador com o locutor: “eu posso mudá eu tenho que mudá”.

Chegamos, então, a uma noção que também nos é muito cara: a de *pertencimento* (Weeks, 1990), quando fica clara a mudança ou a perspectiva de mudança de identidade, do professor tradicional ao professor/ator. Como mostra o conjunto do excerto, essa mudança passa também pelo trabalho cooperativo entre academia e escola, no ciclo da teoria que alimenta a prática e vice-versa, da relação episteme/práxis.

Marcas da construção da identidade de professor inovador na prática de sala de aula

Esse mesmo embate de identidades chega à sala de aula, naquele desafio que assinalamos anteriormente: como parte da dupla transposição que deve ser feita a partir dos conceitos teóricos trabalhados na formação. Nesse sentido, tomamos outro exemplo, o da professora Alice, que leva para sua classe um gênero pouco explorado em sala de aula: a ladainha de capoeira. Está trabalhando com um projeto didático de gênero, dispositivo didático concebido durante a formação continuada e que, nas palavras dessa mesma docente, em entrevista após sua aplicação, significa uma ruptura entre os conhecimentos anteriores do professor e uma inovação, que se constitui a partir do entendimento do que é um PDG:

Excerto 2. Entrevista com a professora Alice.

A parte mais difícil do PDG foi justamente tentar quebrar este elo que fazemos entre nossos conhecimentos já adquiridos e o conceito de que nos queremos apropriar. Por essa razão, penso que, para se apropriar de novos conceitos, não basta apenas um curso que mostre os trabalhos que podem ser realizados a partir dele. É preciso que o professor se identifique com o conceito, estude, faça testagens, elabore projetos provisórios, aplique e avalie os resultados, para então se aventurar na produção dos PDG (Alice, em entrevista após a aplicação de seu primeiro PDG).

Quando a professora chega em sua sala de aula, numa dimensão do trabalho docente que chamamos de real/concretizado (Guimarães *et al.*, 2012), deve dar conta de sua profissionalidade, no processo que estamos preferindo chamar (seguindo Malabarba, 2015) de copilotagem de sua sala de aula. Vejamos como apresenta o gênero:

Excerto 3. Sala de aula da professora Alice (momento 1).

((Alunos em geral em silêncio))

Professora: **Eu** trouxe pra vocês uma letra de música (1.8) ta:: e trouxe pra vocês agora uma palavra (.) que é a ladainha (.) o que eu trouxe pra vocês é uma ladainha de capoeira¹² (.) que eu tinha contado pra você::s que a gente vai montar uma roda de capoei::ra então eu trago pra vocês a música da roda (.) que é a ladainha (1.8) a ladainha (.) como mu::itas pala::vras de origem africana(.) ela vem sempre com um sentido pejorativo (1.8) né::: como muitas palavras que a gente tem de origem africana (.) ela vem com um sentido (.) ne:::gativo (.) ela vem olha como inventar mentira (.) falar mal (.) uma conversa chata (.) falar bobagem e depois a gente procurando no dicionário (.) procurando na internet (.) a gente tem a mesma coisa (1.8) ta::: -
((Conversas paralelas na sala))

É possível perceber, desde o início dessa fala, a atorialidade da professora, marcada pelo dêitico “eu” (*eu trouxe, eu tinha contado, eu trago...*). Ela apresenta o gênero de uma forma muito particular, procurando o conhecimento comum que a palavra ladainha (certamente pouco usado por seus alunos) traz. Há elementos presentes no gênero, como a música de roda, a origem africana, que também são comentados nessa primeira introdução ao trabalho com o gênero. A professora começa a esboçar elementos da genericidade, como a música de roda, incluindo determinantes sócio-históricos, como a origem africana, junto com elementos semióticos (roda de capoeira) e linguísticos (explicação do vocábulo ladainha).

Na continuidade, Alice não considera uma participação de aluno, que dá a interpretação de fofoca à palavra ladainha, e segue na apresentação do gênero.

Excerto 4. Sala de aula da professora Alice (momento 2).

Professora: A gente tem -

Aluno: [É uma fofoca]

Professora: desde discurso repetitivo -

Aluno: [Sai da frente sóra]

Professora: fica repetindo a mesma coisa (1.8) e a gente tem como conversa repetitiva enfadonha -

Aluno: [°é uma fofoca°]

Professora: e enfadonho é incômodo é chato (1.8) e tem também né ((nome do aluno)) (1.8) a questão relativa (.) a invocação de santos (.) a hã cristianismo (.) a igreja católica (.) a oração

(.) então a gente tem uma ou:::travisã:::o (.) uma outra coisa sobre (.) tá::: esse tipo de texto que vai ser::: a::: ladainha (1.8) que é a ladainha de capoeira (.) que a gente vai estudá e ai montá e vai fazê (.) mas que vem aqui como uma ou:::tra ideia (.) que não é a ideia negativa.

Sem explorar a relação feita pelo aluno, que reforçaria a ideia negativa de ladainha, da qual quer se afastar, a professora chega ao ponto que deseja e começa a apresentar o gênero, novamente tomando aspectos sócio-históricos, como a questão de invocação de santos, vinculada à igreja católica. Nessa apresentação, o *eu* do agir individual da docente é substituído pelo *a gente*, do agir coletivo.

Assim como Dóris, nas representações de seu trabalho, Alice, na concretização do trabalho em sala de aula, mostra a atorialidade como um dos constituintes de sua profissionalidade. O agir individual está presente, mas também o agir coletivo. Em Dóris, o coletivo envolve os membros da “comunidade de indagação”, enquanto em Alice, trata-se de seus alunos, sua “comunidade de aprendizagem”. Extratos de dados de ordens diferentes (um de trabalho representado, outro de trabalho real) evidenciam que a questão da atorialidade e da tensão individual/coletivo atravessam diferentes dimensões do trabalho do professor. Ambas as professoras mostram ainda um embate de identidades, um confronto entre o professor tradicional e o inovador, no caminho do (contínuo) desenvolvimento profissional. Ambas referem a importância da formação continuada que, desenvolvida de forma cooperativa, deu-lhes sentimento de pertencimento (a um grupo), um ponto de apoio coletivo na discussão dos projetos, desde o planejamento dos PDG que seriam, depois, levados para a sala de aula.

Dessa forma, o encaminhamento dado à produção dos textos de seus alunos traz as marcas de um conceito de gênero amparado teoricamente no que havia sido discutido na formação continuada, uma vez que a professora insere a discussão epistemológica que inclui o trabalho metodológico com o PDG na sua práxis. A importância da ênfase na genericidade levou a textos produzidos dentro de uma “comunidade de aprendizagem”, marcada pelo trabalho com ladainha de capoeira (ver detalhes em Formento, 2012), pensando em produção de textos que Dolz (2015) chamou de plurais e genéricos, ou seja, em textos que apresentam características de genericidade.

¹² A professora escolheu o gênero ladainha de capoeira como central no seu PDG, em virtude da prática social a que estava destinado: resgatar a importância da cultura afro no contexto das relações entre os alunos. Isso pode ser entendido dentro do contexto sócio-histórico da escola em que a professora atua. A comunidade da escola é predominantemente de descendência alemã, e a escola silencia quanto aos afrodescendentes presentes na comunidade, a ponto de, na ficha de matrícula escolar, não constar a opção “negro”. Mas Alice tem um aluno negro em sua turma de 6ª série, o que a faz orientar o trabalho para a importância desta cultura.

Conjugando reflexão e prática para mudança

O trabalho desenvolvido durante os quatro anos do projeto FORMCOOP comprovou a importância de o trabalho de formação ser cooperativo e gradual. Mostrou também que o desenvolvimento profissional¹³ pode ser entendido como uma reconfiguração de representações individuais sobre determinado aspecto do trabalho do professor. Essa reconfiguração é pautada na tomada de consciência, que é perpassada pela reflexão, pelo debate interpretativo (da ação) e pela atribuição de uma nova significação o à representação em voga, total ou parcialmente (Carmin, 2015).

Para finalizar, voltamos ao nosso ponto de partida: desenvolvimento profissional se soma à atorialidade para permitir a mudança de identidades, condição essencial para práticas inovadoras. Este percurso passa de um saber para um fazer, de um conceito de gênero respaldado cientificamente, para sua didatização, que permitirá, enfim, a produção de textos plurais e marcados pela genericidade.

Referências

ALMEIDA, A.P. de. 2015. *Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir*. São Leopoldo, RS. Tese de Doutorado. Universidade do Vale dos Sinos, 173 p.

BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 512 p.

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

BRONCKART, J.P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, Mercado de Letras, 260 p.

BRONCKART, J.P. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, Mercado de Letras, 208 p.

BRONCKART, J.P. 2014. Les genres de textes, cadres organisateurs de la 'vraie vie' des signes. In: M. MONTE; B.G. PHILIPPE (eds.), *Genres et textes: déterminations, évolutions, confrontations*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 39-48.

BRASIL. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. 3ª ed., Brasília, A Secretaria, 107 p.

CARNIN, A. 2015. *Na escrita do professor, um percurso possível para a análise de (seu) desenvolvimento profissional*. São Leopoldo, RS. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 137 p.

DOLZ, J. 2015. Pluralidade dos gêneros e singularidade dos textos: tensões constitutivas do ensino de línguas. In: Conferência apresentada no Congresso Internacional Linguagem e Interação, 3, São Leopoldo, 2015. *Anais...* Unisinos.

DUARTE, I.M.; MARQUES, M.A. 2014. As formas pronominais EU/TU – valor genérico e distanciação. *Revista Galega de Filoloxia*, 15:69-85.

FORMENTO, A. 2012. Projeto didático de gênero a partir de ladainhas de capoeira. In: A.M.M. GUIMARÃES; D.F. KERSCH (org.), *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, p.145-167.

GOFFMAN, E. 1982 [1967]. *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. New York, Pantheon, 270 p.

GUIMARÃES, A.M.M. 2006. Construindo propostas de didatização de gêneros: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3):347-374.

GUIMARÃES, A.M.M.; CARNIN, A. 2014a. A noção de gênero de texto e a formação continuada de professores. In: E. LOPES; R.H.R. ROJO (org.), *Gêneros de texto/discursos e os desafios da contemporaneidade*. 1ª ed., Campinas, Pontes, vol. 1, p. 167-188.

GUIMARÃES, A.M.M.; CARNIN, A. 2014b. “E daí...” ou sobre os passos seguintes num caminho de trabalho cooperativo. In: A.M.M. GUIMARÃES; D.F. KERSCH (org.), *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, vol. 1, p. 39-50.

GUIMARÃES, A.M.M.; CARNIN, A.; KERSCH, D.F. (org.). 2015. *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, vol. 3, 160 p.

GUIMARÃES, A.M.M.; DREY, R.F.; CARNIN, A. 2012. Parece difícil e é mesmo: sobre a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. In: M.C. CORREA; A.M.M. GUIMARÃES (orgs.), *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades*. Santa Maria, PPG Edutores/UFMS, p. 155-187.

GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. 2012a (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, vol. 1, 214p.

GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. 2012b. A caminho da construção de projetos didáticos de gêneros. In: A.M.M. GUIMARÃES; D.F. KERSCH (org.), *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, vol. 1, p. 21-44.

GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. 2014. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In: A.M.M. GUIMARÃES; D.F. KERSCH (org.), *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, vol. 1, p. 17-38.

GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. 2015. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero- da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: A.M.M. GUIMARÃES; A. CARNIN; D.F. KERSCH (org.), *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, vol. 3, p. 7-26.

KERSCH, D.F. 2014. Sobre as dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. In: A.M.M. GUIMARÃES; D.F. KERSCH (org.), *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, vol. 1, p. 51-73.

KLEIMAN, A.B. (org.). 2008 [1995]. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10ª ed., Campinas, Mercado de Letras, 294 p.

KLEIMAN, A.B. 2000. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: A.B. KLEIMAN; I. SIGNORINI (org.), *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre, Artmed, p. 223-243.

MALABARBA, T. 2015. *O percurso do agir interacional no trabalho docente: do projeto de ensino*

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 240 p.

TINOCO, G.A. 2008. Mundos de letramento de professores em formação no agreste rio-grandense. In: M.S. do OLIVEIRA; A. KLEIMAN, *Letramentos múltiplos*. Natal, EDUFRRN, p. 63-89.

VOLOSHINOV, V.N. 2006 [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ª ed., São Paulo, Hucitec, 200 p.

VYGOTSKY, L.S. 1993 [1939]. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 224 p.

¹³ O trabalho da tese de Carmin (2015), intitulado *Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional* mostra que existem indícios linguístico-textuais, marcados na escrita do professor, que permitem visualizar relação de desenvolvimento profissional e a transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico (cf. Vygotski, 1993 [1939]). Comprova também que evidenciam uma relação entre desenvolvimento profissional e uma formação continuada cooperativa.

WEEKS, J. 1990. The value of difference. *In: J. RUTHERFORD (ed.), Identity: community, culture, difference.* London, Lawrence & Wishart, p. 88-100.

WELLS, G. 2006. La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. *In: A.I. AL-*

CALDE et al. (org.), Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje. Barcelona, Editorial Grao, p. 19-28.

Submetido: 01/10/2015
Aceito: 03/03/2016