



caminhos da construção

*reflexões sobre
projetos didáticos
de gênero*

Ana Maria de Mattos Guimarães
Anderson Carnin
Dorotea Frank Kersch
(organizadores)



caminhos da construção
reflexões sobre
projetos didáticos
de gênero

MERCADO[®]
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Caminhos da construção : reflexões sobre projetos didáticos de gênero / Ana Maria de Mattos Guimarães, Anderson Carmin, Dorotea Frank Kersch, (organizadores). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015. – (*Caminhos da Construção*)

Vários autores.

ISBN 978-85-7591-355-0

1. Argumentação 2. Educação 3. Ensino 4. Professores – Formação I. Guimarães, Ana Maria de Mattos. II. Carmin, Anderson III. Kersch, Dorotea Frank. III. Série.

15-04284

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores : Educação 370.71
2. Professores : Formação profissional : Educação 370.71

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras
impressão e acabamento: PS17 Gráfica
(a partir de arquivos enviados
pelo editor)

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

J U N H O / 2 0 1 5

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

S

UMÁRIO

E ENTÃO... CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO
DE PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO – DA
COMUNIDADE DE INDAGAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO
DE PROFESSORAS(ES) E DAS PESQUISADORAS. 7
Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch

MODELO(S) DIDÁTICO(S) DE GÊNERO: DA
CONCEPÇÃO TEÓRICA À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. 29
Anderson Carnin e Alessandra Preussler de Almeida

QUEM DISSE QUE ELES NÃO PODEM? O ESTUDO
DO GÊNERO PANFLETO NAS SÉRIES INICIAIS. 47
Fernanda Vanessa M. Bartikoski e Sirlene da Silveira Soares

DA PRÁTICA SOCIAL AO LETRAMENTO DIGITAL NO
DOMÍNIO DO NARRAR: UMA PROPOSTA DE TRABALHO
COM O GÊNERO ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO 69
Joseane Matias

ARGUMENTAR OU NÃO ARGUMENTAR NO
ENSINO FUNDAMENTAL, EIS A QUESTÃO!..... 95

Renata Garcia Marques

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COM
ARTIGOS MIDIÁTICOS DE DIVULGAÇÃO
CIENTÍFICA: UMA POSSIBILIDADE DE
DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS DO EXPOR 113

Keli Rabello

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES:
UM ESTUDO SOBRE A ESCRITA PRAXIOLÓGICA DO
PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA 135

Anderson Carnin

CONHECENDO MELHOR OS AUTORES..... 159



ENTÃO... CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS
DIDÁTICOS DE GÊNERO – DA COMUNIDADE DE
INDAGAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE
PROFESSORAS(ES) E DAS (DOS) PESQUISADORAS(ES)

*Ana Maria de Mattos Guimarães
Dorotea Frank Kersch*

Este capítulo abre o terceiro volume da série *Caminhos da Construção*. O primeiro volume começou com “Era uma vez...”; o segundo continuou com “E daí?... agora, pensamos que um “Então...” poderia referir ao percurso feito, pois é justamente dele que queremos falar. Estamos nos referindo ao projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental” (Guimarães *et al.* 2010), que foi recebido com apoio Capes, através do Programa Observatório da Educação (Edital 038/2010). Sem este apoio, não teríamos conseguido atingir os resultados que passamos a relatar. Mas, certamente, esses resultados se devem aos professores da rede municipal de Novo Hamburgo que desenharam e trilharam, junto conosco, os caminhos que agora retomamos.

Quando, em 2010, nos propusemos, no projeto enviado à Capes, a desenvolver *um processo de formação continuada* cooperativa,

em que o letramento acadêmico dos formadores entr(ass)e em interação com a prática social dos professores e seus alunos, com vistas ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas que form(ass)em um novo educador apto ao manejo crítico do conhecimento, capaz de estar à frente dos desafios educacionais do terceiro milênio, provavelmente não pensamos que, quatro anos depois, teríamos tantos resultados a apresentar, e, em dando voz aos bolsistas envolvidos no projeto, ter tantas histórias para contar e discutir, como se verá ao longo deste livro, que fecha um ciclo, mas abre ainda tantas outras possibilidades de investigação. Os grifos que fizemos em nosso objetivo da então proposta e que abriu este parágrafo serão explicados ao longo deste texto, e deste livro. Com o “Caminhos da Construção 3”, estamos não só prestando contas do que fizemos, mas também divulgando os resultados obtidos a partir da opção metodológica dos Projetos Didáticos de Gênero (PDG).

A resistência inicial dos professores para abrirem suas salas de aula para a pesquisa, mencionada no primeiro artigo que escrevemos (Kersch e Guimarães 2011), texto da comunicação que fizemos no VI Siget em Natal, em 2011, deu lugar à *cooperatividade*. Ainda que a cooperatividade estivesse presente na proposta enviada à Capes, ela só foi adequada e suficientemente definida no curso do projeto.

O projeto, e a pesquisa que se desenvolveu em decorrência dele, está assentado sobre pilares que o/nos sustentam, apresentados na sequência. O primeiro deles é o *letramento*, que, também na nossa concepção, tem de ser entendido como plural, porque no seu bojo está um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita. Street (2007, p. 466) afirma que

existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento.

Letramento, portanto, é múltiplo, é plural. Ensinar a ler e escrever no século 21 compreende ensinar a agir no mundo, usando a leitura e a escrita. Evidentemente, no mundo ‘real’, não lemos e escrevemos palavras isoladas ou frases. Lemos e escrevemos textos, que são materializados em gêneros. Agir no mundo, portanto, requerer o desempenho de atividades cada vez complexas: se fizermos compras pela internet, pesquisamos preços e preenchemos formulários; em outras situações, nossos direitos muitas vezes não são respeitados, aí fazemos reclamações, seja oralmente, seja por meio de carta física ou manifestação digital; se viajamos, temos de comprar passagem, fazer *check-in* em totem no aeroporto ou *online*; se compramos casa, há uma série de documentos que precisam ser providenciados, desde o contrato até a ligação de água e luz. Todas essas ações cotidianas vão requerer habilidades de leitura e escrita que não nos eram exigidas tão detalhadamente em outros tempos, ou seja, é exigida de nós, cidadãos, muito mais autonomia do que nos era exigida em outros tempos. E temos de estar preparados – e preparar nossos alunos – para esse exercício.

As formas de nos informarmos e comunicarmos também mudaram: o acesso cada vez mais fácil à internet faz com que aprendamos e nos relacionemos de forma diversa. Uma notícia (verdadeira ou não) veiculada nas redes sociais se espalha de forma tão vertiginosa que nem conseguimos acompanhar todo o impacto que isso causa. Alertar os alunos para essas novas formas de agir e se comunicar é também dever da escola. É seu compromisso ensinar em relação ao uso crítico e consciente das diferentes mídias.

Em nossa pesquisa, o desenvolvimento do letramento é analisado tanto na perspectiva do professor, quanto na do aluno. Os bolsistas do projeto foram desafiados a ocupar outro papel social: o de pesquisadores, de autores de gêneros de texto da esfera acadêmica (apresentações em eventos, artigos científicos, capítulos de livro). A carga horária pesada do professor e

a inexistência de um espaço de discussão e aprendizagem (ou a formação de uma comunidade de *indagação*) na escola fazem com que ele possa ser, a muito custo, apenas professor.

Nosso projeto de quatro anos possibilitou que, a partir de nossa comunidade de indagação, pudéssemos avançar, oportunizando ao professor ocupar esse outro papel (o de professor-pesquisador, que reflete sobre sua própria prática). Também foi possível acompanhar o desenvolvimento do letramento acadêmico dos professores bolsistas, outra experiência importante para nós, pesquisadoras, e para os bolsistas. Como diz uma delas na reunião em que discutíamos as primeiras versões dos capítulos que sairiam no livro “Caminhos da Construção 2”:

eu acho, assim ó, eu não vejo como difícil, eu vejo como dolorido, é muito dolorido escrever, principalmente quando tu não sabe. Eu já fiz um artigo, mas me parece que essa situação de escrever um artigo prum livro é muito dolorido, porque tu tá te expondo totalmente ali, e tu não expondo somente a ti, é diferente tu escrever um artigo onde tu vai mostrar prum professor ali, tu tá expondo um grupo, é um grupo de professores, pesquisadores. (Professora-bolsista falando sobre seu processo de construção de capítulo de livro)

A docente deixa marcado claramente em seu texto o processo difícil que é se deslocar de um papel para assumir outro. Clara fica também sua identificação com o grupo de pesquisa, seu pertencimento, no momento em que a voz que estará no capítulo de livro para outros professores lerem não será

Espaço de construção conjunto, a *comunidade de indagação* (Wells 2006). Significa problematizar a prática escolar e refletir sobre ela. Nesse sentido, o professor que se propõe a refletir sobre sua prática e a investigar os processos de construção do conhecimento dos seus alunos (e o seu próprio) vai descobrindo novas possibilidades e significados naquilo em que faz/pensa, o que permite que ele vá se tornando também ele um(a) pesquisador(a).

somente a sua, mas ecoará a voz da comunidade de indagação que integrava.

Outro importante pilar de nosso trabalho, que aparece destacado no objetivo principal do projeto, resgatado no início deste texto, é a *prática social*, que acabou se tornando uma expressão-chave em tudo que fizemos ao longo dos quatro anos de trabalho. Se compreendemos que a leitura e a escrita são necessárias para agir no mundo, então temos de compreender o papel que a leitura e a escrita nessa ação, nessas práticas sociais. No nosso grupo, demos destaque às práticas sociais letradas de que os alunos participavam. Ou seja, se preparamos os alunos para agir no mundo, temos de prepará-los para usar a leitura e escrita nas atividades que as exigirem. Assim, por exemplo, como apresentado por Mello (2014), a prática de separar o lixo, levou à necessidade de lixeiras adequadas, o que, por sua vez, suscitou a escrita de carta de solicitação de doação de lixeiras coloridas.

Ao longo de quatro anos, foi necessário, pois, desenvolver com os professores a ideia de que linguagem e ação estão intimamente ligadas. Usamos a linguagem para “fazer coisas”, ou seja, para atuar em práticas sociais, das quais as que mais nos interessavam eram aquelas que exigiam a linguagem escrita, já que precisamos nos apropriar dos gêneros que circulam naquela esfera e, conseqüentemente, aprender a produzir esses gêneros.

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

O desenvolvimento de *propostas didático-pedagógicas* que envolvessem professor(a) e alunos num trabalho com que ambos pudessem se identificar, de modo que o que fosse trabalhado na escola fizesse sentido para eles(as) é outro ponto que merece destaque. Não queríamos dar receitas, mas descobrir possibilidades junto com os professores, ou seja, era necessário que *o letramento acadêmico dos formadores interagisse com as práticas sociais dos professores e seus alunos* (Kersch e Guimarães 2011).

Em pesquisas anteriores (Guimarães 2005, 2006), havíamos mostrado que, embora a proposta de trabalho a partir da didatização de gêneros textuais estivesse presente nas prescrições mais importantes da educação nacional, como nos PCN (Brasil 1998), a realidade de sala de aula se mostrava outra. Na época, foi desenvolvida pesquisa de campo para análise de como professores de língua materna concebiam tarefas, no sentido preconizado por Dolz *et al.* (2002) de que “colocar tarefas no centro dos debates dos didáticos significa tentar saber o que se faz nas práticas de sala de aula.” Foram pesquisadas nove turmas, em seis diferentes escolas do Rio Grande do Sul. Também variaram os níveis dessas turmas: de EJA a turmas regulares de 2ª a 6ª séries, de escolas públicas e escolas privadas. As tarefas analisadas foram “testemunhas de uma concepção de ensino tradicional, com uma variação do grau de interação professor-aluno, mas em que a presença do texto é meramente uma ilustração de um ponto gramatical, sem que haja absolutamente um trabalho consistente, que aborde a questão gênero” (Guimarães 2004).

Além disso, experiências vivenciadas a partir da proposta metodológica de sequências didáticas, desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2004), no acompanhamento longitudinal de 3ª a 5ª séries de uma turma de alunos de uma escola de periferia, permitiram algumas reflexões sobre a questão de didatização do gênero (Guimarães 2006). Os alunos apresentaram um importante progresso em relação ao desenvolvimento dos

gêneros trabalhados, o que demonstra que sequências didáticas montadas a partir de um determinado gênero textual são instrumentos úteis para o processo de construção da escrita. Os professores, entretanto, não se engajaram em desenvolvimento de outras propostas, sem a supervisão dos pesquisadores. Foi extremamente frustrante para nós vermos que o trabalho de três anos, com resultados significativos para o desenvolvimento da escrita dos alunos, não teria continuidade.

Vários fatores contribuíram para esse resultado, entre os quais as dificuldades da profissão professor, o excesso de carga horária, o aprofundamento sobre gêneros textuais e a transposição didática a ser feita. Por outro lado, essas pesquisas mostraram também que as sequências didáticas acabavam vistas como modelos a serem repetidos, numa produção, por vezes, artificializada, que não ultrapassava a esfera da escola.

Partiu-se, então, para um projeto de autoria, de cooperação, de formação a partir de conceitos fundantes, como os de linguagem como interação, leitura e escrita como atos dialógicos, numa “atitude responsiva ativa” (Bakhtin 1953[2003], Bakhtin/Voloshinov 1929[2006]), tanto por parte dos professores, como de seus alunos. A questão mais importante, no processo de formação desenvolvido, era mudar o paradigma de saberes teóricos dos professores, para, a partir dessa mudança, projetar o ensino. Assim foi com a noção

de gênero. Para a maioria de nossos professores, gênero era entendido como tipo textual. Assim, ouvia-se a, em nosso grupo, todo o tempo gênero narração ou gênero argumentação. Mostrar que os gêneros se agrupavam no que chamamos de domínios

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

A organização em domínios privilegia a ideia de que vários gêneros apresentam uma sequência predominante. Esses domínios podem ser vistos como “grandes famílias de gêneros – narrativos, argumentativos, descritivos etc. – que apresentam uma sequência dominante, mas conscientes de que não cobrimos todos os gêneros existentes” (Machado 2004, p. 23).

(Schnewuly e Dolz, 2004 usam agrupamentos) foi o passo decisivo para que a noção bakhtiniana de gênero fosse internacionalizada pela maioria dos professores. Só então partimos para a questão didática.

Como já dissemos em outro momento (Kersch e Guimarães 2012), foi do trabalho coletivo que nasceu uma proposta de releitura do

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* da enunciação, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros de discurso* (Bakhtin 1953[2003, p. 279]).

conceito de sequências didáticas, respeitando-se o trabalho sistemático com o gênero de texto. Procuramos ampliar o conceito de sequência didática, no sentido de colocar a produção de leitura lado a lado com a produção textual, entendendo-as dentro da perspectiva dos estudos de letramento: como práticas sociais que emergem de outras práticas da comunidade em que os alunos estão

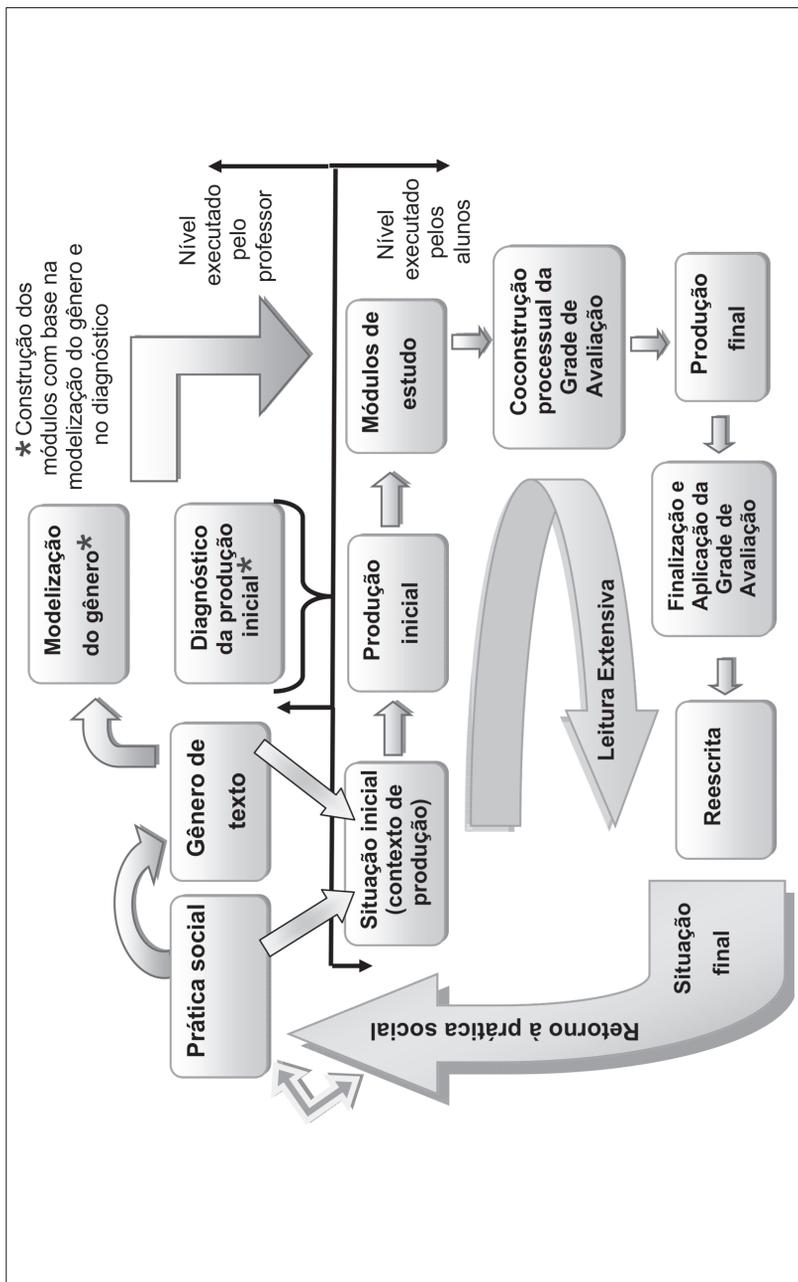
inseridos (Barton e Hamilton 1998; Kleiman 1995[2008]; Oliveira 2010). Diferentemente do proposto pelo grupo de Genebra, procuramos atribuir ao processo de leitura a mesma importância do processo de produção textual, dando um detalhamento semelhante. Os módulos ou oficinas pensadas para cada projeto pedagógico trazem atividades de leitura que encaminham a produção textual. Daí a noção de *projeto didático*

de gênero (PDG) como um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social.

Guimarães (2014), em apresentação a professores participantes do Mestrado Profissional de Letras da UFMG, traz uma síntese dessa proposta:

Um Projeto Didático de Gênero é uma proposta metodológica de didatização de gêneros. 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 ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola, como pôster na parede, ou servirá para levar ao diretor/coordenador uma reivindicação dos alunos etc.) , como pode ir para além dos muros da escola. Neste caso, alia-se a práticas comunitárias (temáticas que dizem respeito ao local onde se localiza a escola: reivindicações do bairro, coleta seletiva de lixo etc.) ou a práticas profissionais (como inscrever-se para um concurso/emprego; carta de recomendação, o que é isto; carta de apresentação para um emprego; curriculum vitae) e até a práticas políticas (debates, encaminhamento de reivindicações, conversa com autoridades).

O PDG envolve um planejamento do professor e atividades dos alunos pensadas a partir das características do gênero e das suas capacidades de linguagem, demonstradas em uma produção inicial, que servirá para diagnóstico e comparação com a produção final. O esquema a seguir (Rabello 2014) tenta dar conta do envolvimento professor/alunos com um PDG:



O trabalho com Projetos Didáticos de Gênero tem nos mostrado que a metodologia se presta não só para o desenvolvimento do aluno, mas também do professor, como mostra a figura acima. Em Projetos dessa natureza, ambos se envolvem, ambos são autores, ambos aprendem. É o *novo educador* que a escola brasileira precisa: o professor pesquisador, protagonista, líder e formador de lideranças.

Com as mudanças nos modos de ler, de se informar, de se comunicar e se relacionar, novas competências são exigidas do cidadão, e a escola, principal agência de letramento, tem papel fundamental na formação desses cidadãos. O professor precisa aprender a fazer o *manejo crítico do conhecimento*, para ensiná-lo aos alunos. Precisa estar aberto à multi/inter/transdisciplinaridade, bem como pensar numa pedagogia de multiletramentos (Cope e Kalantzis 2000) que envolve a multiplicidade de mídias e formas de comunicação, bem como o aumento da diversidade linguística e cultural proporcionada pela globalização, que facilitou a mobilidade (física ou virtual).

Embora o contato com a tecnologia ainda não seja a realidade de muitos brasileiros (de nosso contato com as escolas sabemos que, em algumas, faltam classes, ventiladores, telhado, ... e professores... e salário digno), isso não pode nos levar a viver à margem. Muitos são os *desafios educacionais* com que o professor se depara. Mudou a sociedade, mudou o perfil dos alunos, mudou o professor e seu papel na sociedade. Sempre deixamos claro aos nossos professores (e também à Secretaria de Educação, que era nossa parceira) que nosso interesse estava apenas na investigação, no ensino de língua materna. No nosso trabalho de formiguinha, era o que nos cabia: ajudar os professores interessados em se desenvolverem. Saímos da comunidade de indagação e chegamos a comunidades de aprendizagem. Mas, como se deu essa caminhada?

Caminhos da construção do projeto e dos PDGs

O trabalho com o grupo de professores pautou-se em quatro momentos distintos:

- a) um primeiro ano em que os professores tiveram liberdade de escolher diferentes gêneros de texto e práticas sociais relacionadas (Guimarães e Kersch 2012);
- b) um segundo ano em que foram pensados diferentes domínios em que os gêneros poderiam ser agrupados (Dolz, Gagnon e Decândio 2010; Guimarães e Kersch 2014), quando o grupo escolheu o domínio do argumentar como seu maior desafio;
- c) um terceiro ano em que os demais domínios foram estudados e diferentes PDGs foram propostos (sobretudo narrar, instruir, expor, alguns deles neste livro);
- d) o ano final, quando a curricularização dos gêneros foi projetada.

Essa caminhada mostrou-se interessante na medida em que apontou que um currículo com base em gêneros e prática social não pode ser rígido, mas deve articular diferentes elementos de uma engrenagem, a partir das necessidades e das capacidades dos aprendizes. Isso nos levou a pensar em imagens, como a dos bonecos de Lego, que se constroem de diferentes formas a partir de elementos semelhantes. Para isto, então, voltamos à teoria para explorar o que Schnewly e Dolz (2004) chamam de modelos didáticos de gênero.¹ Voltamos também à imagem que nos inspirou desde o momento que traçamos o projeto cooperativo. Da mesma forma, ela serviria para a curricularização proposta:

1. Ver capítulo de Carnin e Almeida neste livro.



Gênero como foco do currículo

Para dar conta da proposta de curricularização, alguns princípios começaram a ser perseguidos:

- Gênero é centro das atividades.
- O(s) gênero(s) deve(m) estar aliado(s) a uma dada prática social da comunidade de alunos.
- Os domínios devem ser variados.
- O desenvolvimento dos alunos (e, conseqüentemente, do professor) precisa ser garantido.
- Um mesmo gênero pode ser objeto de séries diferentes.
- A análise linguística precisa considerar os elementos composicionais do gênero e o perfil dos aprendizes.

Definimos, ainda, num jogo de figura/fundo, que o gênero é a figura que quer se ver formada, e que a prática

social é o cenário de um PDG. Um mesmo gênero pode ser trabalhado em mais de uma série, desde que se levem em conta as capacidades demonstradas pelos alunos nas suas produções iniciais. O modelo didático a servir de base para a transposição didática é o mesmo, mas os elementos que serão trabalhados em sala de aula serão diversos. Vamos tentar exemplificar com um gênero bastante presente na comunidade escolar: a notícia. Quando avaliamos as produções iniciais dos alunos, devemos ter presentes os diferentes elementos composicionais e linguístico-discursivos presentes no MDG e verificar quais deles os alunos não dominam ainda. Dessa forma, o gênero pode ser trabalhado num quarto ano e voltar a estar no programa no oitavo, em níveis de profundidade diferentes. Voltando à nossa figura de peças encaixadas do jogo Lego, a notícia do 3º ano é reconhecida em seus elementos mais básicos (uma organização estrutural mínima como manchete e corpo da matéria), um Lego com poucos elementos de encaixe. A notícia do 8º já terá outra dimensão, muitas outras peças Lego estarão conectadas... (acrescenta-se o lide ou lead, insiste-se na ideia de pirâmide invertida – ou seja, a ordem das informações parte da mais importante para a menos e assim por diante).

Enfim, um currículo assim pensado tem de ser flexível, com um reservatório de modelos de referência. Para contribuir com essa flexibilidade, foi montado um banco de modelos didáticos de diversos gêneros, explorados em todos os pontos de sua arquitetura (Bronckart 1999), alguns deles utilizados neste livro. Cabe ao professor, a partir do perfil de sua turma, escolher os pontos aos quais dará ênfase, afinal, é preciso sempre voltar à pergunta: *por que estou ensinando o que estou ensinando a estes alunos?*, pergunta que norteia nosso trabalho desde o início da investigação. Não se trata de um modelo único e definitivo, mas deve ser visto como guia da elaboração e avaliação de material didático e da avaliação das capacidades dos alunos (Machado 2004).

O trabalho em uma escola de Ensino Fundamental, onde a maioria dos alunos vive em situação de risco e necessita trabalhar desde muito cedo para auxiliar na renda familiar, sem poder prosseguir os estudos, levou a professora do 9º.ano à prática social da busca do primeiro emprego. Dois gêneros foram escolhidos: o curriculum vitae e a carta de solicitação de emprego, também conhecida como carta de apresentação. Rabello e Silva (2014) relatam o PDG, que começou com uma leitura extensiva de “reportagem especial que trazia relatos de pessoas comuns e de origem humilde que, contrariando todas as expectativas, superaram adversidades e venceram na vida” (*id.*, p. 213). A produção inicial do gênero carta de solicitação de emprego foi feita a partir de anúncios classificados sobre empregos disponíveis, a partir dos quais os alunos escolheram a opção com a qual mais se identificaram. Houve uso do laboratório de informática para a aprendizagem do gênero, com exemplos de cartas que circulavam como modelos na internet. Tais cartas foram analisadas coletivamente, à procura de marcas características, sua estrutura, com destaque à capacidade de argumentação. Não foram apenas bons modelos apresentados, mas também criticadas aquelas que poderiam prejudicar o objetivo almejado. O uso de argumentos de diversos tipos foi analisado, assim como a objetividade em responder aos quesitos específicos do emprego pretendido. Ao mesmo tempo, os alunos aprenderam o gênero curriculum vitae e montaram seus próprios currículos.

Durante o PDG, houve a aproximação com uma firma de consultoria em recursos humanos, que realizou palestra na sala de aula sobre como se dá o processo de seleção para dado emprego. Essa mesma firma recebeu as produções finais dos alunos e devolveu-lhes uma avaliação dessa produção.

A produção final da carta passou por uma grade de avaliação construída em conjunto pela professora e seus alunos. Nela, observaram-se certos quesitos estruturais do gênero, como local e data; vocativo; texto (assunto); reivindicação; argumentos ou fundamentos que justificassem a solicitação, bem como formas corteses de despedida (fecho) e assinatura do autor/solicitante. Também foi estabelecido que a linguagem empregada no texto deveria ter alto grau de formalidade e o tratamento ao destinatário deveria empregar expressões do tipo senhor/senhora, doutor/doutora, de acordo com o caso específico. Foram ainda verificados elementos da linguagem padrão como concordância verbal. A correção ortográfica foi facilitada pelo editor de texto durante o processo de reescrita realizado em computadores.

Como afirma a professora da turma (Rabello e Silva 2014, p. 215): “Foi gratificante receber o retorno das avaliações feitas individualmente pela agência de empregos e uma agradável surpresa saber que algumas cartas haviam sido selecionadas para um cadastro futuro, tão logo confirmadas as matrículas no ensino médio”.

Os exemplos não param no passado. Olhem-se os PDGs que fazem parte deste livro e que poderão ser lidos a seguir. Procuramos diversificar os domínios analisados e trazemos Projetos planejados e efetivamente desenvolvidos:

- No domínio do instruir, será apresentado PDG sobre o gênero panfleto e a prática social de prevenção de cáries, desenvolvida em um 3º ano, em que muitas crianças não estavam ainda alfabetizadas;
- No domínio do narrar, fugimos dos gêneros normalmente explorados em sala de aula, para chegar ao roteiro de documentário, que tratou um caso muito particular ocorrido com a turma, dos

anos finais do Ensino Fundamental, a perda de um colega de 14 anos, vitimado por um câncer.

- O domínio do argumentar está representado por uma carta de reclamação, que trouxe um tema da esfera escolar: as más condições físicas da sala de aula.
- Finalmente, o domínio do expor traz um gênero também pouco explorado em aulas de língua portuguesa: o artigo midiático de divulgação científica dirigido a crianças. Em uma classe de Ensino Médio, a prática social de alunos preocupados em divulgar o aprendiam em ciência, “ tendo em vista o leitor infantil que cursa as séries finais do ensino fundamental, ou seja, são alunos autores do ensino médio escrevendo para alunos do ensino fundamental” (Rabello, neste volume).

Projeções

O trabalho realizado com a formação de professores dentro de um projeto que se propôs a ser cooperativo desde seu início mostrou a importância de se considerar a relação entre os diferentes atores envolvidos, o que passa pela articulação entre teoria (da parte dos pesquisadores) e prática (da parte dos professores) e pelo desenvolvimento de 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. Passa também pela articulação da academia com a escola. A comunidade de indagação foi o ponto de partida. A grande comunidade de *aprendizagem* que se formou na sequência, foi apenas um dos pontos de chegada. Ela continua. A opção metodológica do

Falamos de *comunidades de aprendizagem* aproximando-nos ao que Wells (2006) compreende como tal: um espaço que envolve trabalho conjunto dos mais diferentes atores (pais, mães, professores, equipe diretiva, voluntários, comunidade, órgãos do governo) para criar melhores escolas para nossos alunos, ou seja, “todos pela educação”.

Projeto Didático de Gênero foi o principal resultado desta cultura de interação.

A interiorização da noção de gênero textual por parte dos professores em formação continuada é fundamental para o desenvolvimento dos PDGs.

Trata-se da “transformação do psiquismo prático em direção a um pensamento consciente”² (Bronckart 2006, p. 106). Um gênero, nesse âmbito, sempre será usado para duas finalidades: comunicar e ensinar.

Encontra-se nessa noção um desafio a ser vencido na formação de docentes: entender que o estudo das atividades de linguagem é feito através dos textos (orais e escritos) que as materializam e, ao mesmo tempo, compreender tais textos como unidades comunicativas globais (Bronckart 2004, p. 115). Essas unidades se agrupam em gêneros, “que são socialmente indexados, quer dizer, que são reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados para uma situação comunicativa dada” (*idem*). Para tal, é necessário primeiramente que o professor ultrapasse a noção cotidiana de gênero, muitas vezes confundido com tipo e suporte, para chegar ao conceito de gênero de que falávamos. Para isso, ele precisa do trabalho em rede, pertencer a uma comunidade de indagação, tão necessária nas escolas e nas secretarias de educação. Sozinho ninguém vai longe.

Se esse primeiro desafio é da esfera da academia, que deve transpor essa noção de gênero para transformá-la num saber compartilhado com o professor (do formador ao docente), o professor terá ainda um outro desafio: o de fazer a transposição didática do gênero para ser ensinado a seus alunos (do professor

2. O trabalho de Carnin, neste livro, demonstra bem como isso é possível.

ao aluno). Essa dupla transposição didática está certamente na base para o desenvolvimento de PDGs que atinjam seu também duplo objetivo: ensinar um gênero para uma prática social. E aí entra a modelização que defenderemos ao longo deste livro.

Como disse uma de nossas professoras, em entrevista pós-formação:

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 PDGs.

A experiência de nosso projeto mostrou a importância de dar voz ao professor para que seu desenvolvimento ocorra, pois é pela apropriação de novos conhecimentos que passa seu desenvolvimento profissional. Certamente a compreensão de processos linguísticos e cognitivos implicados no desenvolvimento profissional dos professores nos permite (re)orientar nosso modelo de formação, de maneira constante a partir das relações de cooperação estabelecidas e (re)negociar com os docentes em formação continuada, visando a melhorar a ação pedagógica tanto na preparação de materiais como na sua realização/concretização em sala de aula. O estabelecimento de uma comunidade de indagação que apoiou a comunidade de aprendizagem formada por grande número dos professores da rede municipal em que se desenvolveu o projeto foi certamente de grande importância para o patamar atingido ao final dos quatro anos em que trabalhamos em conjunto.

Referências

- BAKHTIN, M. (1953[2003]). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV (1929[2006]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRONCKART, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 1ª ed. Trad. de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ.
- _____. (2004). “Pourquoi et comment analyser l’agir verbal et non verbal en situation de travail”, in: BRONCKART, J.-P. e GROUPE LAF (orgs.) *Agir et discours en situations de travail*. Genebra: Cahiers de la section des Sciences de l’Education, n° 103, pp. 9-144.
- _____. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 1ª ed. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras.
- COPE, B. e KALANTZIS, M (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routldge.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. e DECÂNDIO, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas: Mercado de Letras.
- DOLZ, J. et al. (2002). “Les tâches et leurs entours.” *Anais DFLM 2001*. (CD rom)

- GUIMARÃES, A. M. M. e KERSCH, D. F. (2014). “Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico”, *in*: GUIMARÃES, A. M. M. e KERSCH, D. F. (orgs.) *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*, vol. 2. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, pp. 17-37.
- GUIMARÃES, A. M. M. *et al.* Projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental, Programa Observatório da Educação (Edital 038/2010)
- GUIMARÃES, A. M. M. (2005). “Reflexões sobre didatização de gênero.” *Signum*, 6(1), pp. 71-88.
- GUIMARÃES, A. M. M. (2006). “Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades.” *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, vol. 6, nº 3, Tubarão, pp. 347-374, set/dez.
- KERSCH, D. F. e GUIMARÃES, A. M. M. (2012). “A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa.” *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 12, pp. 533-556.
- KERSCH, D. F. e GUIMARÃES, A. M. M. (2011). “Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental no contexto de um município brasileiro.” *Anais VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Natal.
- KLEIMAN, Angela B. (2000). “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”, *in*: KLEIMAN, Angela B. e SIGNORINI, I. (orgs.) *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, pp. 223-243.

- MACHADO, A. R. (2004). “Para (re)pensar o ensino de gêneros.” *Calidoscópico*, vol. 2, nº 1, São Leopoldo, pp. 17-28, jan/jul.
- MELLO, I. (2014). “O lixo que transforma vidas”, *in*: GUIMARÃES, A. M. M. e; KERSCH, D. F. (orgs.) *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*, vol. 2. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, pp. 193-206.
- RABELLO, K. R. e SILVA, J. S. (2014). “Os desafios da aprendizagem docente: relatos de campo e análise reflexiva”, *in*: GUIMARÃES, A. M. M. e KERSCH, D. F. (orgs.) *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*, vol. 2. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, pp. 207-224.
- RABELLO, K. R. (2014). *O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula*. Projeto de qualificação de Mestrado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (mimeo)
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004). “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”, *in*: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 71-91.
- STREET, B. (2007). “Perspectivas interculturais sobre o letramento.” *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*, nº 8, pp. 465-488.
- WELLS, G. (2006). “La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedade”, *in*: ALCALDE, A. I. *et al. Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao, pp. 19-28.