

1

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Autor:	Anderson Carnin
Título do projeto:	Práticas de ensino de língua portuguesa em tempos de covid-19: universidade e escola em diálogo
Início do projeto:	03/2020
Instituição de ensino superior:	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
Faculdade/Programa/Departamento/Setor:	Curso de Letras/Escola da Indústria Criativa: Comunicação, Design e Linguagens
Curso em que o projeto foi desenvolvido:	Licenciatura em Letras – Português/Inglês, Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa
Vinculação do projeto:	Ensino
Disciplina/módulo/componente curricular do curso de licenciatura em que o projeto foi desenvolvido:	Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa
Natureza da disciplina:	Obrigatória
Relação com componentes curriculares da educação básica:	Linguagens: Língua Portuguesa
O projeto tem relação com nível de ensino:	Ensino fundamental II, ensino médio

https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2022_2

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE COVID-19: UNIVERSIDADE E ESCOLA EM DIÁLOGO

RESUMO

Este projeto de ensino, voltado para a formação inicial de professores durante o ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de covid-19, dedicou-se a aproximar estudantes do curso de Licenciatura em Letras/Português ao contexto escolar e à prática profissional por meio da elaboração de projetos didáticos de gênero para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto mobilizou: (a) um conjunto de saberes ligados à área do ensino de Língua Portuguesa e aos documentos oficiais que orientam o trabalho de ensino do professor dessa área; (b) a participação de professores da educação básica como interlocutores autênticos e engajados na formação de futuros profissionais; (c) uma compreensão adensada sobre o trabalho com projetos e a elaboração de propostas de ensino de Língua Portuguesa na escola e avaliação de aprendizagens; (d) a reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas durante o processo formativo. O contexto de desenvolvimento deste projeto foi a atividade acadêmica de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa, ofertada do curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A realização do projeto possibilitou que se concretizasse uma aproximação efetiva entre professores e futuros professores, todos engajados em seus processos formativos/desenvolvimentais e na (re)construção de formas diversificadas de ensino de língua e literatura na escola, especialmente em tempos de covid-19 e ensino remoto emergencial.

1 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0940-9449>.

JUSTIFICATIVA

Formar professores de Língua Portuguesa e Literatura durante um curso de graduação é objeto de reflexão constante e demanda dos profissionais engajados nessa tarefa uma dupla capacidade: promover sólida formação acadêmica ao mesmo tempo que busca assegurar densa preparação/desenvolvimento de competências práticas dos licenciandos em formação que ainda não atuam na educação básica, promovendo também sua socialização profissional. Contudo, no ano de 2020, com a pandemia de covid-19, toda e qualquer rotina social, entre elas a escolar e a acadêmica, foi modificada em virtude de, entre outros aspectos, medidas de precaução contra a disseminação e/ou o contágio pelo vírus Sars-Cov-2. Uma das principais medidas foi a de distanciamento social. Em decorrência disso, aulas presenciais foram suspensas como precaução. Algumas instituições, como a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), migraram suas aulas rapidamente para espaços *on-line*, instaurando o que se convencionou nomear como ensino remoto emergencial. O calendário letivo da universidade pôde, assim, ser mantido. Contudo, como uma atividade acadêmica voltada para a formação de professores e que lança mão de uma extensa observação e interação práticas com alunos e professores da educação básica poderia ser desenvolvida, especialmente quando se considera que, durante o primeiro semestre de 2020, várias escolas públicas permaneceram fechadas?

Nesse momento, diversos questionamentos surgiram, pois a disciplina em questão, chamada de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa, demanda a realização de (pelo menos) 36 horas práticas em sala de aula de Língua Portuguesa, divididas entre observação e produção de um projeto de ensino para uma turma da educação básica. Como se poderia assegurar a formação qualificada dos licenciandos nesse contexto? Como promover a aprendizagem da docência nesse momento, buscando não se restringir a textos teóricos ou a cenários hipotéticos?

Vale destacar que tal atividade acadêmica, quando ministrada pelo professor formador autor deste relato, trabalha fortemente na direção de duas práticas que Rojo (2001) assinala como “esquecidas” pelo professor de Língua Portuguesa: a modelização didática e o planejamento. Em que pesem as diferentes razões para essas práticas estarem, na visão da autora, distanciando-se do trabalho do professor, uma delas, certamente, diz respeito à socialização de alunos de licenciatura em Letras a tais práticas, ainda durante seu curso de graduação. A aposta formativa que fazemos quanto a isso é o trabalho orientado pela produção de projetos didáticos de gênero – PDG – (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), dispositivo didático que procura articular o trabalho com gêneros de texto diversos ao trabalho consistente e sistemático com uma pedagogia de projetos baseada nos estudos de letramento, focando sempre a inserção dos alunos em práticas sociais diversas que demandem leitura e escrita. O trabalho com PDG, em sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura, assenta-se em princípios teórico-práticos como: (i) o ponto de partida para a produção de um PDG é a observação atenta da realidade escolar, da turma e do contexto sócio-histórico; (ii) o trabalho com gênero(s) de texto que possa(m) ser articulado(s) consistente e coerentemente a uma prática social (letrada)

em que os estudantes possam ser envolvidos em contexto escolar; (iii) a articulação entre eixos do ensino de língua materna (leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica); (iv) as produções textuais e práticas de ensino desenvolvidas visam à circulação social e à inserção qualificada dos estudantes em práticas autênticas de (multi e novos) letramentos que não sejam apenas o escolar; (v) o professor torna-se autor de seu projeto de ensino, construindo-o em conjunto por meio da interação situada com seus estudantes, com a realidade escolar e com os diferentes saberes englobados pela docência. Trata-se, pois, de uma aposta metodológica voltada para o ensino de língua materna, mas também formativa, de caráter iminente praxiológico, pois demanda que os licenciandos desenvolvam capacidades de produção de materiais didáticos para cenários reais de ensino, materializando uma das dimensões essenciais da docência contemporânea na área de linguagens: a autoria docente e seu papel mediador na produção e disseminação de diferentes letramentos em sala de aula.

Usualmente, uma estratégia mobilizada para esse trabalho formativo é a observação (de viés etnográfico) de uma turma de ensino fundamental ou médio, por 20h, a fim de identificar tanto os processos e procedimentos didáticos mobilizados pelo professor regente quanto a realidade social dos estudantes dessa turma, suas interações, seus modos de ser e de agir em sala de aula. Esse exercício gera pontos de interrogação que, potencialmente, levarão à produção de um PDG (que demanda as outras 16h de prática – e, às vezes, mais que isso), o qual, finalizado seu planejamento, deve ser entregue ao professor que recebeu o licenciando em formação como retribuição pela abertura de sua sala de aula. Esse era o percurso ideal, pensado para um mundo em que as escolas estão sempre abertas e não há riscos sanitários envolvidos. Contudo, em 2020/2021, tudo foi diferente. As escolas do entorno da universidade permaneceram fechadas boa parte de todo o semestre. Como equacionar o desafio de investir na formação prática exigida pela disciplina e permitir que os licenciandos se aproximassem efetivamente das realidades escolares de modo seguro? A alternativa encontrada, quando não mais foi possível ir à escola, foi trazer a escola até nós, e dialogarmos de um modo novo, sem perder de vista a responsabilidade partilhada entre universidade e escola na formação de novos profissionais. Passamos, assim, a abrir nossa sala de aula para a entrada de seis professoras da educação básica, que compartilharam conosco, ainda que remotamente, um pouco mais sobre suas turmas, a fim de nos auxiliarem na produção de PDG para essas turmas. Tal movimento foi também uma experiência marcante para todos os envolvidos. Como disse uma das professoras participantes: “foi a primeira vez que pude ir à universidade para dizer o que sei, não apenas para ouvir o que os outros sabem”. Acreditamos que essa articulação, por si só, justificaria um relato dessa natureza, já que coloca em cena a formação prática de futuros professores no diálogo com professores em atuação durante a pandemia de covid-19 e a ressignificação das práticas de trabalho docente. Realçamos que ela também permite direcionar os esforços formativos no sentido de tornar viáveis, do ponto de vista das práticas de ensino, as orientações advindas da *Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores* (BRASIL, 2019) e da *Base Nacio-*

nal *Comum Curricular* (BRASIL, 2018). A articulação proposta e vivenciada nesse projeto de ensino permitiu que fossem: (a) mobilizados os esforços de todos os envolvidos na direção de formarmos novos professores para a educação básica conhecedores das realidades e necessidades da escola atual; (b) valorizados os saberes da profissão docente, seja de professores em serviço, seja de novos professores em formação; (c) promovidos pontos de contato entre formação inicial e continuada de professores, assumindo a dimensão prática do agir docente como ponto de articulação. Os envolvidos puderam experienciar, assim, novos modos de fazer sala de aula e de formação.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

Esse projeto de ensino, voltado para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e Literatura, está inserido no contexto da graduação presencial em Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em seu *campus* de São Leopoldo (RS). Trata-se de um curso de graduação, com mais de 60 anos de tradição na formação de professores e constantemente preocupado em desenvolver práticas de ensino e de formação que atendem tanto às expectativas e necessidades sociais dos processos de escolarização, mais amplamente, da realidade escolar nos processos de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, mais detidamente, quanto às demandas oficiais (tais como a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), ainda em fase de apropriação e implementação nas redes de ensino e, mais recentemente, a *Base Nacional para a Formação Inicial e Continuada de Professores* (BRASIL, 2019), documento que orienta mais contemporaneamente as práticas esperadas para a formação de professores, especialmente no âmbito da formação universitária). Nesse contexto, a atividade acadêmica denominada Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa cumpre um importante papel na formação teórico-prática dos licenciandos em Letras e no desenvolvimento de sua profissionalidade docente: é no âmbito dessa disciplina que os estudantes desenvolvem um projeto didático de gênero – PDG – (no caso dos cursos com habilitação em Língua Portuguesa) pensado a partir de e para uma turma real de estudantes da educação básica e experienciam, tal qual em um laboratório, práticas de produção de propostas de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura para turmas reais, visando a necessidades de aprendizagens identificadas em suas observações na escola. É, como costumam dizer os estudantes, um importante momento de “virada” em sua formação profissional: demanda-se que os licenciandos assumam, nesse momento formativo, identidade de professores de Língua Portuguesa e Literatura, antes mesmo da realização dos estágios curriculares obrigatórios, e passem a mobilizar teorias, práticas e experiências em prol da construção de um projeto de ensino pensado para uma turma de estudantes que eles acompanharam durante (pelo menos) 20 horas/aula de observação orientada. Tal dispositivo didático, vale ressaltar, foi elaborado pelo trabalho de pesquisa desenvolvido por professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos (ver GUIMARÃES; KERSCH, 2012) com base no trabalho colaborativo e cooperativo com professores da educação básica, o que reforça sua dimensão praxiológica, em que ensino,

pesquisa e extensão atuam em conjunto com vistas ao desenvolvimento profissional docente e à renovação do ensino escolar de Língua Portuguesa. Nesse sentido, embora o contexto mais imediato seja o da formação inicial de professores em nível de graduação, ele expande-se ao se articular também com a pesquisa e a pós-graduação, seja pelo conhecimento desenvolvido na articulação dos dois níveis de ensino com a educação básica, seja pela possibilidade de diálogo com professores em serviço em escolas públicas do entorno da universidade.

Mais especificamente, o trabalho que embasou o relato que se faz aqui foi desenvolvido durante o primeiro semestre do ano de 2020 (e continuado nos anos de 2021 e 2022), durante a implementação do ensino remoto emergencial advindo do contexto pandêmico vivenciado atualmente. Foram 19 semanas letivas, iniciadas em 5 de março de 2020 e finalizadas em 9 de julho de 2020, consoante ao calendário acadêmico da universidade. Desse período, duas semanas tiveram aulas presenciais desenvolvidas fisicamente no *campus* da Unisinos, as outras 17 semanas tiveram suas aulas realizadas remotamente, por meio de plataformas de apoio como o Moodle e o Microsoft Teams. Engajaram-se mais diretamente na realização do projeto:

- a. 22 estudantes regularmente matriculados na atividade acadêmica de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa;
- b. 6 professoras vinculadas à rede municipal de ensino de Novo Hamburgo (RS);
- c. 1 professor formador responsável pela atividade acadêmica de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa.

A interação entre todos esses agentes e o contexto em que o projeto está inserido, o modo como o trabalho foi conduzido e as especificidades do trabalho relatado, inédito pelo contexto de ensino remoto emergencial derivado da pandemia de covid-19 e seu(s) impacto(s) e possibilidade(s) na formação de futuros professores, são mais bem descritos na seção destinada à descrição dos procedimentos didáticos empregados ao longo do projeto. Nos semestres/anos seguintes a essa experiência inicial, o conjunto de aprendizagens oportunizadas por esse projeto seguiu sendo implementado, embora com mudanças, especialmente pela instituição do ensino híbrido, com retorno parcial às aulas presenciais.

OBJETIVOS

O principal objetivo desse projeto foi aproximar estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Português do contexto escolar e da prática profissional por meio da elaboração de projetos didáticos de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) para o ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para sua formação prática e para o desenvolvimento de seus letramentos para o local de trabalho (KLEIMAN, 2007, 2008), durante o período de ensino remoto emergencial. Um segundo objetivo diz respeito ao desenvolvimento da profissionalidade docente (BRONCKART, 2006) dos licenciandos em Letras, especialmente na dimensão ligada à construção e transposição didática de gêneros de texto visando ao desenvolvimento de (novos e multi) letramentos em estudantes da educação básica brasileira. Um terceiro objetivo,

diretamente ligado aos dois anteriores, diz respeito à construção de reflexões e práticas que auxiliem na implementação de políticas públicas de ensino, tais como a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), e alinhem-se a orientações presentes na *Base Nacional Comum da Formação Docente* (BRASIL, 2019). Por fim, destaca-se que um último objetivo foi aproximar pesquisa (desenvolvida pelo professor formador e seu grupo), ensino (no contexto tanto da formação universitária quanto na reflexão sobre ele e na construção de propostas de intervenção na educação básica) e extensão (na medida em que professores da rede pública puderam se engajar em práticas de formação continuada ligadas a esse projeto formativo). A articulação de tais objetivos é que permitiu que a atividade acadêmica que embasa esse projeto fosse ressignificada, bem como a formação de professores (seja ela inicial ou continuada) passe a ser vista, desde a graduação, como um longo processo de desenvolvimento profissional docente. Tal ponto também contribuiu para a prática de ensino dos licenciandos, ao aproximá-los da realidade docente, suas demandas de trabalho e possibilidades de atuação no ensino remoto emergencial.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Do ponto de vista da formação inicial universitária do futuro professor de Língua Portuguesa e Literatura e da aproximação teoria-prática, os conteúdos curriculares (saberes) priorizados por esse projeto de formação docente foram:

- a observação do/no contexto escolar e o desenvolvimento de um olhar investigativo-compreensivo sobre a sala de aula de Língua Portuguesa;
- as concepções de língua(gem), de letramentos, de gêneros de texto e o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na escola;
- os documentos oficiais e o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na escola contemporânea: *Base Nacional Comum Curricular* (especialmente a parte destinada à Língua Portuguesa e Literatura) e *Referencial Curricular Gaúcho: Língagens*;
- a seleção de textos: ponto de partida da organização curricular e do planejamento em Língua Portuguesa e Literatura;
- a(s) pedagogia(s) de projetos e o ensino de Língua e Literatura: sequências didáticas, projetos de letramento e projetos didáticos de gênero;
- o trabalho com projetos didáticos de gênero na aula de Língua Portuguesa: princípios e procedimentos para o trabalho articulado com leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica;
- a correção e a avaliação de textos na escola.

O eixo articulador de tais conteúdos curriculares (saberes) foi a elaboração de um projeto didático de gênero (PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) pelos estudantes da atividade acadêmica de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa ministrada pelo professor formador. Em um cenário não pandêmico, isso ocorreria a partir da visita dos estudantes a

escolas públicas da região de abrangência da universidade, para uma observação longitudinal (20 horas/aula) e orientada das práticas de ensino de um professor regente de turma de Língua Portuguesa e das interações dos seus estudantes entre si, com o professor, com o(s) objeto(s) de conhecimento e com os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto escolar. Em razão do fechamento das escolas durante o primeiro semestre de 2020, ocasionado pela pandemia de covid-19, e do processo de ajustes à nova realidade de ensino remoto emergencial, tal observação não foi passível de realização. Diante desse cenário e respeitando o princípio de que para a elaboração de um PDG é essencial conhecer a turma de alunos que potencialmente vivenciarão esse trabalho, novos objetivos foram traçados pelo professor formador, a fim de garantir que, mesmo em contexto de ensino remoto emergencial derivado da pandemia de covid-19, fosse possibilitada a experiência de produzir um PDG para uma turma “real”, assegurando a experiência dos alunos em formação em Letras. Nesse sentido, foi essencial mobilizar professores em atuação na educação básica para que participassem das aulas desenvolvidas nesse projeto de ensino/formação inicial. Seis professoras de Língua Portuguesa, vinculadas à rede municipal de ensino de Novo Hamburgo (RS), assumiram esse desafio por meio de diferentes recursos (áudios, relatos de experiência, reflexões escritas, PDG já desenvolvidos por elas, interações assíncronas – por meio de correspondência eletrônica – ou síncronas – por meio de videoconferências) e se engajaram na (co)formação de futuros professores de Língua Portuguesa, especialmente no planejamento de PDG para alguma de suas turmas. Nessa interação, forçosamente motivada pela pandemia de covid-19, encurtou-se a distância entre a formação universitária e a experiência da prática profissional, entre a universidade e a escola, e buscou-se mitigar os efeitos do distanciamento social vivido sobre a formação inicial dos licenciandos e sobre a compreensão de que os conteúdos curriculares priorizados (saberes) são apenas “teoria” e que “na prática” seria diferente. A ideia basilar desse projeto foi proporcionar que a experiência prática fosse maior, especialmente em termos de letramentos para a atuação como docente, quando considerado que o planejamento docente está entre uma das principais atribuições do professor em seu trabalho, e que, à época, nenhum professor havia sido formado/tinha experiência em planejamento e atuação no modelo de ensino remoto emergencial.

Importa ressaltar aqui que, em termos conceituais, a noção de PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) parte do trabalho desenvolvido pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e já bastante conhecido no Brasil pelo princípio de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 15). A ideia de ensino em torno de um conjunto sistemático de atividades (“modular”) do gênero também ancora o trabalho com PDG. Busca-se, no entanto, atenuar a “rigidez” das sequências didáticas (BRONCKART, 2015) com base na perspectiva dos estudos de letramento (BARTON; HAMILTON, 1998) para o trabalho com leitura, escrita, oralidade e análise linguística na escola: como práticas sociais que emergem e vinculam-se a outras práticas, especialmente aquelas que a comunidade em que os alunos estão

inseridos valoriza e/ou entende como necessárias para realizar uma determinada ação social por meio do uso da linguagem. Esclarecemos que, por ser uma proposta de didatização de gêneros realizada no âmbito de uma formação inicial durante um contexto de ensino remoto emergencial, a (re)construção conjunta (da noção de PDG) e, mais ainda, a inserção do professor da educação básica no processo de formação docente inicial e de experimentação de práticas profissionais, o PDG auxiliou no engajamento tanto dos licenciandos em formação quanto das professoras da educação básica e também no desenvolvimento de um sentimento de articulação e, especialmente, de valorização de seu(s) saber(es), o que pode ter contribuído ao desenvolvimento da profissionalidade dos futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura (e, embora não seja o foco deste relato, consideramos que das professoras em serviço também!) e à sua socialização profissional, notadamente, à prática de produção de projetos de ensino para o contexto remoto vivenciado. Ainda que fortemente influenciados pelo trabalho do grupo de Genebra, nossa preocupação nem sempre foi a de tratar exaustiva e detalhadamente todos os aspectos linguísticos, discursivos e/ou textuais do gênero em estudo como uma sequência didática o faria. Nesse sentido, durante a discussão dos saberes/conhecimentos/conteúdos curriculares priorizados, construímos junto com os licenciandos em formação a compreensão de que as atividades a serem desenvolvidas em cada PDG elaborado devem se orientar para um trabalho mais situado e contextualizado, de acordo com o nível de aprendizado dos alunos ou as necessidades que a turma apresenta (ou, ainda, de acordo com aquilo que o professor seleciona como objeto de ensino e transpõe didaticamente por meio do gênero selecionado). Do ponto de vista da experiência prática na formação inicial de professores, consideramos que o conceito de gênero de texto e sua operacionalização didática se mostram como grande desafio para o professor que se dispõe a elaborar seu próprio material de ensino, especialmente durante o ensino remoto emergencial. Avaliações e pesquisas no contexto escolar começam a evidenciar que houve grande incremento das atividades metalinguísticas nesse cenário, em detrimento do trabalho com leitura, escrita e produção textual orientadas pelo trabalho com (gêneros de) textos e letramentos críticos.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para alcançar os objetivos propostos para esse projeto, um conjunto diverso de procedimentos didáticos foi mobilizado durante o percurso formativo desenvolvido. Na interação semanal com os licenciandos, esses foram continuamente desafiados a orientarem suas ações práticas à:

1. *Sensibilização para a observação e compreensão fundamentada da realidade educacional e (socio)interacional de uma sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura*

Esta primeira etapa do projeto de ensino envolveu a vivência de uma atividade prática (dinâmica de observação): os licenciandos em formação assistiram a cenas de filmes que representam cinematograficamente salas de aula. Puderam expressar seus pontos de vista acerca do que estava acontecendo no “aqui e agora” de cada sala de aula representada. Emergiram,

dessa dinâmica, as representações prévias dos estudantes sobre o que é uma “sala de aula tradicional”, uma “sala de aula inovadora”, uma “aula entediante” ou uma “aula motivadora”. Indagados pelo professor formador, prestaram atenção também às estruturas de participação interacionalmente fomentadas (ou coconstruídas) na dinâmica de cada sala de aula. A partir dessa atividade, fomentamos a reflexão sobre a necessidade de que o professor assumira uma “postura etnográfica” (SCHNACK, 2016) para ampliar a compreensão das dinâmicas de sala de aula (e para além dela). Construimos, conjuntamente, alguns princípios norteadores para a observação de aulas de Língua Portuguesa e Literatura, ponto de partida para o trabalho do semestre nesse projeto de ensino.

2. *Discussão de conceitos e princípios fundamentais ao trabalho com Língua Portuguesa e Literatura na escola à luz de uma pedagogia de projetos, notadamente do trabalho com projetos didáticos de gênero*

Durante as seis primeiras semanas do semestre, fomos realizando leituras de textos teóricos que apresentam e/ou (re)discutem alguns dos princípios fundamentais ao trabalho do professor de Língua Portuguesa e Literatura (por exemplo: SIMÕES *et al.*, 2012). O conjunto de leituras adotado nessa etapa foi ponto de partida, mas também ancoradouro, nos momentos em que precisamos voltar ao porto para nos conectarmos com princípios teóricos que sustentassem as escolhas pedagógicas, didáticas e metodológicas empreendidas durante o planejamento do PDG de cada licenciando. Como esse projeto foi maciçamente desenvolvido durante o período de ensino remoto emergencial, a orientação da universidade foi para que realizássemos encontros semanais, sincronamente, utilizando a plataforma Microsoft Teams. Nesses encontros, uma parte do tempo juntos foi destinado à discussão dos textos, em formato de seminário. Para que essa discussão não ficasse apenas na memória, a etapa a seguir auxiliou na produção de registros sobre as inteligibilidades produzidas por leituras e seminários.

3. *Sistematização dos conceitos e princípios discutidos pelos licenciandos em formação*

Como anunciado anteriormente, essa atividade de sistematização focou a produção de registros textuais das compreensões dos licenciandos sobre os conceitos que assumimos como norteadores do trabalho de ensino e, especialmente, para a produção de projetos didáticos de gênero. A fim de instaurar, durante o próprio percurso formativo, oportunidades para que os licenciandos experienciassem o trabalho com gêneros de texto diversos, e considerando o contexto de aulas remotas com apoio da plataforma Moodle, foram realizadas atividades como: (i) produção de infográfico sobre critérios de seleção de textos, utilizando ferramentas colaborativas *on-line*, como o *site* Canva; (ii) produção colaborativa de verbetes, no próprio espaço da plataforma Moodle, sobre conceitos-chave adotados pela atividade acadêmica (tais como: leitura, escrita, oralidade, análise linguística, letramento(s), gênero(s) de texto/discurso, texto, sequência didática, projeto de letramento, projeto didático de gênero, entre outros); (iii) quadro-síntese, em grupos e via Google Docs, mapeando as sugestões de gêneros de texto/discurso propostas pelos documentos oficiais vigentes para cada ano de escolarização;

(iv) produção de um texto introdutório aos projetos desenvolvidos, denominado de “guia do educador”, em que cada licenciando apresentava ao professor que receberia seu projeto as bases teórico-conceituais e metodológicas que fundamentaram a realização do projeto proposto. Salienta-se que essas atividades de sistematização foram realizadas ao longo do semestre, em diferentes momentos, sendo continuamente revisitadas e/ou revisadas. Estão listadas nessa ordem porque marcam os quatro grandes movimentos feitos no sentido de sistematizar as aprendizagens conceituais em textos de gêneros diversos, constituindo o que poderíamos chamar de uma “caixa de ferramentas conceituais” do professor em formação. A ela, o licenciando poderia recorrer sempre que necessário, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática (fundamentada).

4. *Definição de um nível de ensino, ano de escolarização e prática social (letrada) de referência para a elaboração de um projeto didático de gênero*

Para a realização desta etapa, desenvolvida já quando as escolas de educação básica estavam temporariamente fechadas e/ou em ensino remoto emergencial, foi essencial a participação dos seis professores convidados para relatarem aos estudantes experiências de trabalho e perfis de turmas com as quais estavam atuando antes do período da pandemia de covid-19. Inicialmente, cada licenciando escolheria o nível de ensino (fundamental ou médio), o ano de escolarização (desde que fosse em uma turma com disciplina de Língua Portuguesa ministrada por professor com formação nessa área) e, da observação realizada presencialmente durante 20 horas/aula, identificaria uma prática social (letrada) de referência interessante e adequada para aquele contexto, a fim de produzir seu projeto didático de gênero. Com a impossibilidade de realizar essa observação, as seis professoras convidadas, participantes do grupo de pesquisa do professor formador autor desse relato, enviaram áudios e/ou vídeos descrevendo uma turma sua, auxiliando no trabalho de (re)conhecimento de especificidades desse contexto que pudessem auxiliar na produção de um projeto didático de gênero. Ao socializar, durante uma atividade síncrona com os licenciandos, esses materiais de áudio e vídeo, um deles perguntou se poderia “adotar” uma professora para produzir um projeto didático de gênero para a turma dele. Daí nasceu a proposta, nomeada pelos licenciandos, de #adoteumaprofessora. Ao adotarem uma das seis professoras (em caráter voluntário), definiu-se então o nível e o ano de escolarização, considerando que seus relatos já traziam essas informações. A prática social (letrada) e o gênero foram identificados/selecionados pelos licenciandos a partir de uma “leitura” desse contexto relatado. Também, em função da mobilização dos licenciandos, iniciou-se a interação direta com as professoras, a fim de entender melhor o contexto por elas relatado. Os licenciandos que não quiseram desenvolver projetos didáticos de gênero com base nesses relatos puderam escolher, naquele semestre, em função da pandemia de covid-19, um nível, um ano e um gênero por meio do mapeamento feito nos documentos oficiais. Os licenciandos que produziram projetos com base nos relatos também precisaram evidenciar o alinhamento das suas escolhas aos documentos oficiais. Aqui, emergiu uma prática formativa diferenciada que contribuiu significativamente para a formação docente e o desenvolvimento de letramentos

para o trabalho do professor, uma vez que articulou prática profissional, leitura crítica de documentos orientadores do trabalho docente e interação entre pares.

5. *Modelização didática do gênero de texto selecionado*

A etapa seguinte desse projeto de ensino/formação envolveu o que chamamos de “modelização didática” do gênero de texto identificado/selecionado como pertinente para o trabalho com linguagem em relação à prática social (letrada) de referência. Importa salientar aqui que compreendemos modelo didático de gênero no sentido dado a esse termo por Pietro e Schneuwly (2014) e, no contexto do trabalho com projetos didáticos de gênero, por Carnin e Almeida (2015). Em linhas gerais, os autores convergem na direção de compreender o modelo didático de gênero como um importante instrumento didático, o qual permite que o professor realize o levantamento das características ensináveis de um determinado gênero de texto, e, dessa forma, funciona como base de um processo de transposição didática, no qual se transformam os saberes em função de um objetivo: o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. Sua produção envolve pesquisa e (re)conhecimento dos principais elementos do gênero a partir de um *corpus* de exemplares autênticos do gênero selecionado. Pensando na formação inicial de professores, salientamos que a elaboração de um modelo didático de gênero possibilita a definição do que é ensinável e parte do conhecimento da turma, dos documentos oficiais e também dos objetivos do projeto que será desenvolvido. Um dos ganhos dessa etapa é que, a partir da caracterização dos elementos principais do gênero, é possível planejar oficinas/atividades para promover o desenvolvimento de competências/capacidades de linguagem dos alunos nesses elementos. Cumpre salientar que o modelo didático serve também para a avaliação das aprendizagens, pois, em um projeto didático de gênero, a avaliação leva em consideração as regularidades observáveis por meio de análises textuais-discursivas do gênero e não apenas as representações do professor sobre ele. Para a realização desta etapa, além da leitura e da discussão de textos teóricos sobre o assunto, foram também disponibilizados aos licenciandos exemplares de modelos didáticos de gênero já publicados. A prática de produção de modelos didáticos de gênero fomentou nos licenciandos movimentos de tomada de consciência sobre os objetos ensináveis e a seleção desses na produção de projetos de ensino.

6. *Elaboração de atividades (organizadas em “módulos”) voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem ligadas a práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica em um projeto didático de gênero*

Reconhecido o contexto de uma dada turma/ano de escolarização, identificados uma prática social (letrada) e um gênero de texto que possa fomentar a participação social qualificada dos estudantes da educação básica nela, deu-se início ao processo de produção de um projeto didático de gênero. O planejamento dos licenciandos foi acompanhado semanalmente pelo professor formador, pois essa atividade foi realizada também via Google Docs.

7. *Entrega da primeira versão dos projetos didáticos de gênero*

Esta etapa incluiu a entrega da primeira versão dos projetos, para que o professor formador pudesse fazer comentários e orientasse a reescrita/aprofundamento dos projetos.

8. *Devolutiva e assessoramento individualizado na produção dos projetos didáticos de gênero*

Uma importante etapa desse projeto foi a realização de assessoramentos individuais, via Microsoft Teams, com os licenciandos. Nesse momento, foi possível discutir as particularidades de cada projeto em desenvolvimento, as dúvidas ou anseios dos licenciandos e direcionar, quando necessário, o aprofundamento e/ou a correção de atividades propostas.

9. *Elaboração de um “guia do educador” sobre o projeto didático de gênero desenvolvido*

Nessa etapa, os licenciandos foram motivados a produzir um texto introdutório para seus projetos didáticos de gênero em que apresentassem, ao professor que receberia seu projeto como forma de retribuição pela abertura de sua sala de aula à observação, os principais fundamentos adotados para a produção do projeto didático de gênero desenvolvido. Nesse movimento, os licenciandos exercem uma atividade de cunho metacognitivo, explicitando e racionalizando as escolhas realizadas para a produção de seus projetos. Ao mesmo tempo, espera-se que, com essa atividade, tomem consciência da importância da circulação mais ampla desse planejamento, favorecendo também o acesso dos professores em serviço a novas propostas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura por meio de projetos.

10. *Socialização dos projetos didáticos de gênero, por meio de vídeos e seminário aberto à comunidade*

Ao final desse percurso formativo, foi solicitado que os licenciandos produzissem um pequeno vídeo, de até 3 minutos, apresentando o seu projeto didático de gênero, enfocando, ainda, as principais aprendizagens derivadas do processo vivido para sua realização. Tais vídeos foram disponibilizados para colegas do curso de Letras que participaram de um seminário aberto realizado na última aula da disciplina, bem como enviados às professoras que colaboraram com o desenvolvimento dessa atividade ao longo do semestre letivo. Algumas dessas professoras participaram também desse seminário.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS

A avaliação de aprendizagem dos licenciandos foi processual e contínua, durante todo o desenvolvimento do projeto. Evidentemente, alguns pontos de referência foram estabelecidos, em acordo com os licenciandos, para que ficassem explícitos os aspectos levados em consideração no processo avaliativo. São eles: a realização das atividades propostas, tais como leituras, debates, produção de textos durante ou após as aulas, entrega do projeto didático de gênero em sua versão inicial, reescrita e final, produção do guia do educador e vídeo de apresentação do projeto didático elaborado, bem como a participação no seminário aberto promovido ao final do curso, com vistas à socialização dos resultados e das aprendizagens. Os critérios de

avaliação de cada um desses instrumentos foram apresentados previamente aos licenciandos, por meio de arquivos disponibilizados com a consignação de produção das tarefas/atividades propostas. Assim, por exemplo, quando da produção dos projetos didáticos de gênero, os licenciandos sabiam quais aspectos seriam avaliados em cada etapa (por exemplo: foco na modelização didática do gênero, na elaboração de módulos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, presença e/ou ausência de indicadores que permitissem avaliar a relação das atividades propostas com habilidades e competências previstas pelos documentos oficiais, etc.). Nos momentos de assessoramento individual, essa avaliação era comentada com cada licenciando, procurando tornar mais explícitos e inteligíveis os aspectos considerados e o seu atingimento (ou não), pois sempre era facultada a possibilidade de reescrever os principais trabalhos avaliativos.

Um instrumento de avaliação do processo de aprendizagem que gostaria de destacar aqui é um formulário de sondagem, realizado via Google Forms no primeiro dia de aula e repetido no penúltimo dia de aula. Tal formulário, composto de questões de múltipla escolha e dissertativas, procura mapear os pontos de partida e de chegada dos licenciandos no que concerne à compreensão de experiências, conceitos e/ou práticas relativos à formação escolar, formação acadêmica na universidade, experiência(s) profissional(is), concepção de linguagem, do que seja uma boa aula de língua portuguesa, de prioridades do trabalho pedagógico em aulas de língua materna, de gêneros de texto, de (ensino de) leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística. A sondagem inicial permitiu resultados rápidos, por exemplo, como o acesso a representações prévias dos licenciandos sobre objetos de ensino com os quais deverão trabalhar. Por exemplo, dentre as opções listadas em um formulário como sendo gêneros de texto/discurso, 86% da turma (composta de 22 licenciandos) assinalou “narração” como gênero, quando a literatura da área (e a formação deles em atividades acadêmicas anteriores) sugere que essa é uma tipologia textual, não um gênero. Do mesmo modo, 72% da turma assinalou “jornal” como gênero, quando se compreende que ele é um suporte para a circulação de diferentes gêneros. Essa informação é relevante porque mostra que os licenciandos ainda têm dúvidas conceituais sobre um dos principais objetos de ensino da área de Língua Portuguesa (os gêneros de texto/discurso), conforme vários documentos oficiais e publicações acadêmicas vêm discutindo há, pelo menos, 20 anos. Há aqui espaço para avançar ainda mais em sua formação prática sobre o trabalho com gêneros.

Ao final do semestre, como mencionado, repetiu-se a aplicação do formulário de sondagem, com vistas a avaliar se a aprendizagem dos licenciandos durante a realização desse projeto de ensino foi significativa a ponto de modificar algumas das tendências inicialmente observadas. Apenas a título de comparação, trazemos as respostas à mesma pergunta, em que se observa, comparativamente, que há uma diminuição dos percentuais indicados anteriormente: dos 86% que assinalaram “narração” como gênero, o número caiu, ao final do semestre, para 63%; dos 72% que assinalaram “jornal” como gênero, essa escolha se repetiu apenas por 59% do total de licenciandos ao final do semestre. Evidentemente, tais números são um

sinal de que “nem tudo são flores”. É necessário considerar que: (i) o foco da atividade recaiu muito mais sobre o trabalho didático com gêneros do que sobre a discussão conceitual sobre esse objeto de ensino, o que pode ainda ser revisto; (ii) que a apropriação e o desenvolvimento de conceitos científicos são lentos e processuais e que precisamos investir ainda mais nisso ao longo de todo o percurso formativo para que possamos visualizar mudanças na prática em cenários escolares. Por fim, foi solicitado aos licenciandos que também avaliassem a atividade acadêmica e se autoavaliassem. Aqui, apresentamos um recorte de algumas respostas dadas, a fim de ilustrarmos que o processo de aprendizagem foi também objeto de (meta)reflexão pelos próprios licenciandos em formação:

Licenciando 1: Acredito que principalmente a questão de me colocar no lugar de professora, de sair do lugar de conforto de aluna, me posicionar em relação a um gênero, uma prática social.

Licenciando 2: São muitas. As maiores dizem respeito ao planejamento de aulas a partir dos gêneros, às práticas de leitura e oralidade, o olhar atento que devo ter ao escolher os conteúdos das aulas, tendo em vista que os textos são para os meus alunos, para fazer sentido a eles, e não só porque são textos que eu gosto muito.

Licenciando 3: Acredito que esta atividade acadêmica fez com que eu repensasse muitas práticas de ensino, mas as que mais me impactaram foram em relação ao PDG e à análise linguística. No início do semestre tinha muito receio de ter que elaborar um PDG, mas agora, sabendo a forma com que ele é pensado e organizado, tenho muita vontade de um dia poder aplicar um em uma turma. [...]

O conjunto de respostas (e mesmo de questões desse instrumento) é maior que o apresentado aqui, mas cumpre ressaltar que, diante dos objetivos desse projeto de ensino (sendo o principal deles a aproximação dos licenciandos com o contexto da prática profissional por meio da produção de projetos didáticos de gênero, contribuindo para sua formação prática e o desafio de pensar o ensino de língua materna sempre situadamente, visando à consolidação das aprendizagens discentes), parece que os licenciandos movimentaram-se em direção a isso e que o projeto desenvolvido fornece pistas para que esse caminho seja ainda mais bem sedimentado em outras atividades formativas. O diálogo entre escola e universidade, então, parece ter se fortalecido e pôde contribuir com a formação de uma nova geração de docentes, já orientados para novas possibilidades de ensino, entre as quais a que vai além das quatro paredes físicas de uma sala de aula.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

Como um dos responsáveis pela atividade acadêmica que embasa o relato aqui apresentado, entendo que o processo de desenvolvimento de projetos de ensino no âmbito da disciplina de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa deve ser tributado, em grande medida, ao espaço dado para que, como professor formador, eu pudesse também experienciar com os licenciandos em formação propostas diferenciadas de trabalho. No contexto da pandemia de

covid-19 que vivíamos, o qual impeliu instituições de ensino a ressignificarem seus modelos de ensino e, no caso da instituição sede desta proposta, investirem em um modelo de ensino remoto emergencial, mediado fortemente por tecnologias digitais de informação e comunicação, os semestres letivos de 2020/2021 exigiram grande flexibilidade cognitiva e profissional. A aproximação do contexto da sala de aula remota do ensino superior, voltada para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e Literatura, da prática profissional de docentes mais experientes, deu-se pela interação desses dois universos, que, se não são distintos, nem tão distantes, ainda podem encurtar as distâncias e fortalecer o diálogo entre eles, sempre visando à qualificação da formação docente. Como formador de futuros professores, de professores em serviço, e, especialmente, como professor de língua portuguesa, gostaria de evidenciar nesta autoavaliação os seguintes aspectos:

- Todo processo formativo (em termos de formação inicial e/ou continuada) pode ser assentado em princípios experienciais, ligados ao(s) contexto(s) profissional(is) e que permitam ao sujeito em formação refletir sobre suas aprendizagens. Nesse sentido, entendo que a experiência relatada cumpriu esse papel junto aos licenciandos, ao criar espaços para que eles refletissem sobre isso durante as aulas, na apresentação de seus projetos didáticos de gênero e nos instrumentos avaliativos implementados.
- A interlocução, genuína e aberta, entre professores da educação básica e futuros colegas de profissão que acolheram seus saberes profissionais e puderam deles tirar proveito (no sentido de aprender com eles), demandou desse professor formador a abertura de sua sala de aula para que outros profissionais participassem da formação de seus alunos. Isso lhes permitiu aprender e compartilhar saberes já descritos na literatura especializada da área (TARDIF, 2002), mas que, muitas vezes, não são alvo de reflexão e, principalmente, de aceitação no espaço acadêmico, fortemente marcado pela lógica do saber científico em detrimento do saber experiencial. Vivenciar essa dinâmica formativa, durante tempos de covid-19, certamente ampliou meu horizonte de compreensão sobre como desenvolver atividades voltadas para a formação de professores em nível de graduação.
- A produção de projetos didáticos de gênero, embora seja uma estratégia com a qual tenho trabalhado já há alguns anos, abre-se para um novo campo de reflexão, estudo e produção (didática e científica) por meio das demandas geradas pelo ensino remoto emergencial, desdobrando-se tanto em novas formas de produção no contexto acadêmico, quando da impossibilidade de uma observação presencial em escolas e turmas reais, quanto pelo desafio que se descortina sobre a implementação desses projetos em um momento de trabalho remoto mediado por tecnologias digitais, como o Google Classroom, em uso em várias redes de ensino, inclusive na que foi parceira deste trabalho.
- As interações e intervenções formativas desenvolvidas ao longo deste projeto de ensino fomentaram o desenvolvimento da profissionalidade docente dos licenciandos,

especificamente no que concerne ao trabalho de ensino orientado tanto pelas pesquisas mais atuais quanto pelos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa em relação à formação (especialmente a inicial) de professores.

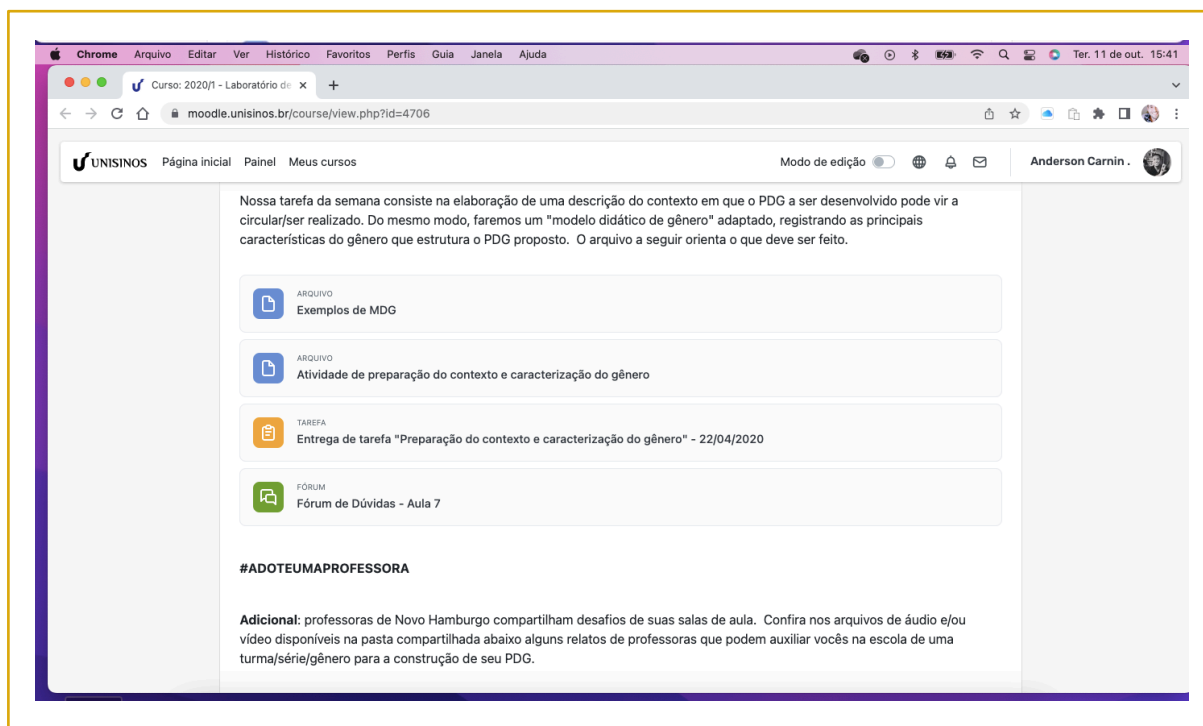
- Embora a articulação entre formação inicial e continuada, entre universidade e escola, não seja tema novo no campo da formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura, a sua efetiva realização ainda caminha a passos lentos no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, avalio que essa experiência formativa pode ser considerada, avaliada e redimensionada, assumindo-se a premissa de que é na vivência de projetos de ensino como esse que podemos incentivar que práticas significativas de ensino sejam realizadas em diferentes contextos educacionais.

Como professor formador, avalio o desenvolvimento deste projeto positivamente. Destaco que, dessa primeira interlocução, relatada neste projeto, enquanto seguíamos em regime remoto de ensino emergencial, novas articulações foram feitas, especialmente para pensarmos o estágio supervisionado de licenciandos em turmas das mesmas professoras que participaram deste projeto no primeiro semestre de 2020. Além disso, a formação prática dos licenciandos, com base nessa interlocução durante o período de distanciamento físico, permitiu, além da observação individual (um licenciando para um professor/turma), a potencialização do trabalho coletivo, do diálogo entre pares, cada vez mais deixado em segundo plano na formação docente. Com a tendência de professores serem, muitas vezes, relegados ao papel de técnicos de ensino, com metas a serem atingidas, a construção de uma comunidade de aprendizagem/formação docente, em contexto de graduação, parece uma possibilidade interessante no contexto acadêmico e profissional docente, especialmente potencializada pelo uso de novas tecnologias digitais, permitindo que as interações síncrona e assíncrona possam ser mais bem exploradas e dinamizadas em contextos formativos. Há um ganho na formação prática de novos professores quando se considera a diferença dessa reflexão sobre a prática docente/necessidades de aprendizagens discente como norteadora da produção de projetos de ensino, quer para o ensino remoto emergencial, quer para o ensino presencial que foi retomado – e percebeu-se a necessidade de recompor aprendizagens. Acredito que nesse movimento de diálogo contínuo possamos ressignificar práticas formativas, preparando professores para um mundo em constante transformação, inclusive em momentos difíceis como o que (ainda) atravessamos: a pandemia de covid-19. A abertura ao diálogo genuíno com professores atuantes na educação básica, que estiveram “no *front*” da produção de saberes sobre ensino de língua portuguesa na escola em contexto de ensino remoto emergencial, foi uma oportunidade única de redirecionar o movimento que tende a se consagrar/repetir na formação de professores (da universidade à escola), tornando mais cíclico, equânime e evidente o papel de todos na formação de uma nova geração de professores, cada vez mais atentos e sensíveis aos desafios de fomentar aprendizagens discentes e de ressignificar os sentidos dados à escola brasileira.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. New York: Routledge, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. *3ª versão do parecer* (Atualizada em 18/09/19). Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 27-56.
- CARNIN, A.; ALMEIDA, A. P. Modelo(s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 29-46.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 21-44.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, p. 487-517, 2008.
- PIETRO, J. F. de; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 51-81.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referencial curricular gaúcho: linguagens*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2018.
- ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SCHNACK, C. M. Das práticas de leitura para além e a vivência da leitura em sala de aula: diálogos possíveis e necessários assumidos na postura etnográfica. In: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D.; CARNIN, A. (org.). *Caminhos da construção: formação de professores e ensino de Língua Portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 259-284.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Anexo 1: Imagem da comunidade da disciplina no Moodle



Fonte: Dados do projeto.

Anexo 2: Imagem de aula realizada via Microsoft Teams com participação de professoras da rede municipal de ensino parceira

GÊNERO DE TEXTO ESTRUTURANTE: DIÁRIO DE VIAGEM

O **Diário de viagem** relata fatos de uma viagem realizada por seu autor, com caracterização objetiva dos espaços, marcadores de tempo, registro de sentimentos e possibilidade de utilização de imagens.

Diferentemente dos relatos de viagem, são organizados por datas.

Escritos sempre em primeira pessoa, podem ser confidenciais ou públicos, divulgados em suportes como *sites* e *blogs*, permitindo o diálogo entre escritor e leitor.

Fonte: Dados do projeto.

Anexo 3: Imagens do formulário de sondagem e respostas dos licenciandos

The image displays two screenshots of a Google Forms survey. The top screenshot shows the survey title: "Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa: sondagem final/autoavaliação - 25/06/2020" with 22 responses. Below the title is a section for "Dados pessoais" (Personal Data) with a field for "Nome completo" (Full Name), also with 22 responses. The bottom screenshot shows the "Avaliação e autoavaliação" (Evaluation and Self-Evaluation) section. The question is: "Quais foram suas maiores aprendizagens nesta atividade acadêmica?" (What were your greatest learnings in this academic activity?). The response, with 22 responses, is: "Acredito que as minhas maiores aprendizagens envolvem o entendimento dos pressupostos teóricos que embasam um projeto didático de gênero (concepção de linguagem, gênero e multiletramentos). Além disso, considero significativa a aprendizagem que tive para trabalhar com o eixo da oralidade na escola. Dificil descrever, pois foram tantas que eu até me impressionei em como uma disciplina mexeu tanto na minha mente, foi como uma espécie de divisora de águas, demarcando o que eu achava que era, para o que eu busco aprimorar/aprender e pesquisar. Consegui sair da zona de conforto e me disponibilizei ao exercício de realmente ser uma professora. As aprendizagens voltadas à forma de ensinar a escrita, a leitura, a oralidade foram notórias, mas principalmente a aprendizagem da análise linguística, que até então era um motivo de receio para mim, representou, uma sensação de estar no caminho certo, pois além de aprender como ensinar, eu também aprendi mais sobre o conteúdo. Gostei muito de aprender mais sobre a metodologia do PDG. Acho uma metodologia muito boa e que funciona na escola. Ainda que possa ser a coisa mais óbvia de todas, acredito que a pergunta "Por que estou ensinando o que estou ensinando aos meus alunos nesse momento?" junto com as

Fonte: Dados do projeto.

Anexo 4: Imagens de dois projetos didáticos de gênero

Autora do projeto didático de gênero: Bruna Colares Rodrigues

Graduanda em Letras – Português da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Ano: 2020

**Projeto didático de gênero:
O 7º ano em poucos minutos**

Série/ano

7º ano

Contexto da turma

O *Projeto Didático de Gênero: o 7º ano em poucos minutos* foi pensando a partir da realidade de uma turma de 7º ano, narrada em áudio por uma professora de Língua Portuguesa, da rede municipal de Novo Hamburgo – RS. Segundo o relato da professora, trata-se de tranquila, pouco barulhenta, com dois alunos de inclusão (com apoio), pelo menos três alunos com sérias dificuldades no aprendizado da leitura e escrita e uma aluna, de muito potencial, mas com grandes problemas emocionais. A maioria das meninas da turma é tímida, conversam pouco e não se manifesta quase em nenhum momento. Em relação a aprendizagem da língua, a turma escreve, em sua maioria, muito timidamente e não se arriscam na oralidade. Sobre a construção da aprendizagem dos alunos a professora não sabe muito, pois houve pouco tempo de aula, ela não foi professora da turma no ano passado e alguns dos alunos são novos na escola. Analisando os documentos oficiais e baseando-se nos fatos de a turma ser bastante heterogênea, tímida e apresentar dificuldades de leitura e escrita a professora acredita que o maior desafio do seu exercício será trabalhar com o eixo da oralidade. Além disso, a professora ressalta a sua preocupação com os alunos evadidos, com o processo de avaliação, comenta sobre as dificuldades da prova, e sobre a relevância da oralidade para a vida dos alunos. Por fim, a docente salienta que se conseguir conscientizar a turma sobre importância da fala terá um ganho enorme.

Autora do projeto didático de gênero: Gabriela Andreolla Locatelli
Graduanda em Letras – Português/Inglês da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Ano: 2020

Projeto didático de gênero:
Vídeo-resenha *Extraordinário*

Série/ano

6º ano

Contexto da turma

O projeto foi desenvolvido para uma turma da Escola Municipal Machado de Assis, de Novo Hamburgo/RS, a partir de um relato de áudio fornecido por uma professora de Língua Portuguesa da rede. De acordo com a docente, os alunos enfrentam um período transitório, marcado por mudanças e adaptações, apresentam dificuldades na leitura e na oralidade, além de serem tímidos, terem medo de errar e vergonha.

Prática social

Promover a inserção dos alunos em práticas sociais que envolvam a socialização de produções midiáticas de opinião sobre obras literárias, desenvolvendo sua capacidade de posicionar-se e persuadir seus interlocutores. Para isso, o projeto propõe o trabalho com a literatura como ponto de partida para, então, promover o trabalho com o gênero.

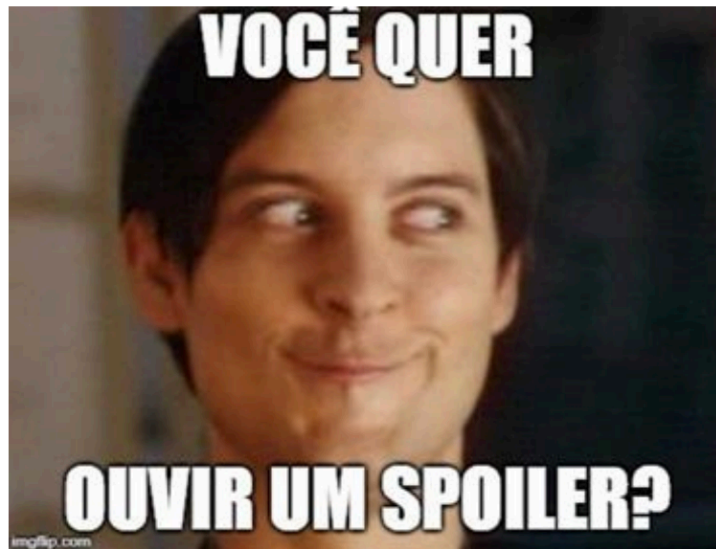
Gênero

O gênero escolhido para a prática social identificada foi o vídeo-resenha, pois permite o trabalho com a produção de resenhas de livros, em formato de vídeos, suporte muito próximo dos alunos, com o qual estão em constante contato. Além disso, envolve o trabalho com recursos multimodais e com a oralidade, exige a leitura atenta da obra a ser resenhada e estimula a criticidade dos alunos. Para que os alunos possam fazer um vídeo-resenha, o projeto propõe como ponto de partida a leitura prévia do livro *Extraordinário*, de R.J. Palacio, porque a obra instiga reflexões e discussões sobre enfrentar novas situações e desafios, questões pertinentes no processo de construção do sujeito.

OFICINA 4 - LEITURA, ORALIDADE E ANÁLISE LINGUÍSTICA (DESCRIÇÃO) 2 horas/aula

Atividade 1:

Mostrar para os alunos a imagem a seguir no projetor da sala:



Fonte: <<https://www.significadofacil.com/spoiler/>>. Acesso em 29 maio 2020.

Perguntar para os alunos:

- Vocês gostam de ouvir ou ler um spoiler? Vocês gostam de saber o que vai acontecer em uma série ou um filme antes de assistir? Ou o que vai acontecer em um livro antes de ler?
- Qual é a reação de vocês quando vocês recebem um spoiler?

Mostrar a próxima imagem e pedir para os alunos escolherem uma figurinha que mais representa sua reação quando ouvem/leem um spoiler.

Fonte: Dados do projeto.

Anexo 5: Imagens dos vídeos elaborados pelos licenciandos para seminário aberto à comunidade

The image displays two screenshots of YouTube videos created using Powtoon. The first video, titled "Projeto Didático de Gênero: o 7º ano em poucos minutos", is by Bruna Rodrigues PDG and shows a pink background with a paperclip icon and text identifying the creator as Bruna Colares Rodrigues, Letras - Português, Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa - 2020/1, UNISINOS. The second video, titled "Vídeo-resenha Extraordinário", is by Gabriela Locatelli and features a yellow background with text boxes for "Vídeo-resenha Extraordinário", "Letras Português/ Inglês Unisinos 2020/1", "Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa", "Professor Dr. Anderson Carnin", and "Gabriela Andreolla Locatelli". Both videos show the Powtoon logo and a "CREATED USING POWTOON" watermark.

Fonte: Dados do projeto.