

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; Matias, Joseane. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

O PAPEL DO COLETIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS COMUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

The role of collective in continuing education of teachers: the communities of professional development

Ana Maria de Mattos Guimarães¹

Joseane Matias²

anamguima2012@gmail.com

joseane.matias@gmail.com

RESUMO: Este artigo alinha-se ao Interacionismo Sociodiscursivo, salientando, como faz Bronckart (2006), que são as interações humanas que orientam a aprendizagem, interações que dizem respeito às atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e às significações socioculturais que elas produzem. Entendemos que tais preceitos podem iluminar uma formação continuada de professores, sob o ponto de vista da constituição da profissionalidade docente. O projeto atual de nosso grupo de pesquisa pensou em oportunizar a participação de professores e coordenadores pedagógicos de uma rede pública de ensino, em um processo formativo sem fim delimitado, que chega ao que chamamos de comunidades de desenvolvimento profissional. Nessas comunidades, os participantes são convidados a aprofundar seus conhecimentos e a desenvolver em conjunto projetos referentes ao ensino de Língua Portuguesa, integrando-se à Universidade e, ao mesmo tempo, a seus pares nas escolas onde trabalham. Organizadas à semelhança de comunidades de prática (Wenger, 2001), a ideia da *comunidade de desenvolvimento profissional* é incentivar o pertencimento, a coconstrução de saberes, a valorização do compartilhamento de práticas e a importância do coletivo. Para compreendermos a relação entre a constituição dessas comunidades e o desenvolvimento da profissionalidade desses professores/coordenadores, neste artigo, propomos discutir os conceitos de comunidade e de desenvolvimento profissional aos quais nos alinhamos, elucidando alguns princípios que elencamos como imprescindíveis para o desenho metodológico de uma formação continuada em ciclos, que tenha como base a interação pela linguagem e o trabalho docente como atividade coletiva (Bronckart, 2008). Para tal fim, revisitaremos os conceitos de comunidade de indagação de Wells (2007) e de comunidades de prática de Lave e Wenger (1991), Wenger (1998), além da noção de desenvolvimento a partir de Vigotski e de desenvolvimento profissional de Bronckart (2013). Além disso, faremos um breve resgate do percurso formativo, descrevendo os movimentos a partir dos quais a comunidade de desenvolvimento profissional proposta foi constituída. Esses movimentos têm relação com a alternância de papéis proporcionada pelos modos de participação dos professores na comunidade constituída. Finalizaremos com a análise da mobilização de diferentes figuras de ação na fala de uma professora participante do processo, refletindo sobre como os movimentos coletivos (ou pelo menos respaldados pela coletividade) podem ser propulsores do desenvolvimento profissional, que entendemos como processo individual.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

² Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos/Capes.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade; Desenvolvimento profissional; Formação continuada; Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article is in line with Sociodiscursive Interactionism, emphasizing, as Bronckart (2006) does, that it is human interactions that guide learning, interactions that concern collective activities mediated by language and the socio-cultural meanings they produce. We understand that such precepts can illuminate the continued formation of teachers, from the point of view of the constitution of teaching professionalism. The current project of our research group thought about making it possible for teachers and pedagogical coordinators to participate in a public education network in training, in a never ending delimited formative process, which reaches what we call the professional development community. In this community, participants are invited to deepen their knowledge and jointly develop projects related to the teaching of the Portuguese language, joining the University and, at the same time, their peers in the schools where they work. Organized in the same way as communities of practice (Wenger, 2001), the professional development community idea is to encourage belonging, co-construction of knowledge, valuing the sharing of practices and the importance of the collective. In order to understand the relationship between the constitution of this community and the development of the professionalism of these teachers / coordinators, in this article, we propose to discuss the concepts of community and professional development to which we are aligned, elucidating some principles that we list as essential for the methodological design of a continuing education in cycles, based on interaction through language and teaching work as a collective activity (Bronckart, 2008). To this end, we will revisit Wells' (2007) and the communities of practice communities of Lave and Wenger (1991), Wenger (1998), in addition to the notion of development based on Vigotski and professional development by Bronckart (2013). In addition, we will make a brief review of the training path, describing the movements from which the proposed professional development community was formed. These movements are related to the alternation of roles provided by the modes of participation of teachers in the constituted community. We will end with an analysis of the mobilization of different action figures in the speech of a teacher participating in the process, reflecting on the collective movements (or at least supported by the collectivity) that can be drivers of professional development, which we understand as an individual process.

KEYWORDS: Community; Professional development; Continued Education; Portuguese language.

INTRODUÇÃO

Ao longo de mais de dez anos, debruçamo-nos, enquanto grupo de pesquisa, em questões relacionadas à formação de professores de Língua Portuguesa, buscando sempre propor espaços de interlocução entre a Universidade e as escolas de Educação Básica onde esses profissionais atuam, numa relação de cooperação. Desse trabalho, emergiu a noção de Projeto Didático de Gênero³ (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) e,

³ Projeto Didático de Gênero (PDG) é um dispositivo didático-metodológico, inspirado nas sequências didáticas (Schnewly e Dolz, 2004) e em projetos de letramento (Kleiman, 2000). Centrado no trabalho sistemático com um ou dois gêneros textuais, escolhidos a partir de uma temática significativa para os estudantes envolvidos, apresenta proposta de produção que leva em consideração uma prática social, que pode ser externa à escola. O PDG é construído pelo professor a partir do olhar para o currículo e para as demandas reais de aprendizagem de sua turma. Esse dispositivo didático se organiza pelas seguintes etapas: (1) identificação da prática social letrada, do tema e do gênero a ser trabalhado, (2) modelização do gênero, (3) produção textual inicial, (4) diagnóstico a partir da produção inicial para planejamento das oficinas (4) oficinas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística (de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes na produção inicial), (5) produção textual final, (6) elaboração de grade de avaliação em conjunto com a turma, de acordo com o gênero, (7) reescrita e (8) retorno à prática social.

mais recentemente, a de Comunidade de Desenvolvimento Profissional, da qual trataremos aqui.

Este artigo alinha-se ao Interacionismo Sociodiscursivo, salientando, como faz Bronckart (2006), que são as interações humanas que orientam a aprendizagem, interações que dizem respeito às atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e às significações socioculturais que elas produzem. Entendemos que tais princípios podem iluminar uma formação continuada de professores, sob o ponto de vista da constituição da profissionalidade docente.

Nossa primeira experiência no sentido de valorizar o coletivo veio com um projeto desenvolvido de 2011 a 2014⁴, quando trouxemos a importância do cooperativo para formações continuadas. Naquele momento, a partir de proposta de Wells (2007), formamos uma comunidade de indagação. Esse movimento, entretanto, abrangeu um pequeno número de docentes em comparação com o grupo com o qual estávamos trabalhando na formação. Foi o primeiro passo para que o docente em formação saísse do papel de observador para participante ativo desta formação. Como afirma Wells: “De modo a ganhar a confiança e a participação ativa do professor e dos estudantes, é necessário ser também um ativo participante, incorporando-se às atividades e tratando alunos e professores como experts no que toca à sua própria aprendizagem e a seu ensino” (2007: p. 4). Assim, os professores da comunidade de indagação e seus saberes tornaram-se parte do movimento de formação e de cooperação, articulando saberes e experiências determinantes para a produção de materiais didáticos. Foi este o caminho que encontramos para fazer crescer e desenvolver Projetos Didáticos de Gênero.

Com a validade dessa experiência, pensamos em ir mais longe. O projeto atual⁵ planejou garantir a participação de todos os professores em formação, num processo de formação sem fim delimitado, a partir do que chamamos de comunidades de desenvolvimento profissional. Neste artigo, propomos discutir os conceitos de comunidade e de desenvolvimento profissional aos quais nos alinhamos, elucidando alguns princípios que elencamos como imprescindíveis para o desenho metodológico de uma formação continuada em ciclos, que tenha como base a interação pela linguagem e o trabalho docente como atividade coletiva (Bronckart, 2008). Além disso,

⁴ Projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, coordenado pela Professora Ana Maria de Mattos Guimarães - fomentado pelo Observatório da Educação/CAPES - 2011 a 2014.

⁵ Projeto “Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas”, coordenado pela Professora Ana Maria de Mattos Guimarães, com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), 2017-2020.

faremos um breve resgate do percurso formativo proposto em ciclos, descrevendo os movimentos a partir dos quais as comunidades de desenvolvimento profissional foram constituídas.

1. DA COMUNIDADE DE INDAGAÇÃO À DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Tomemos como ponto de partida o questionamento feito por Wells (2004): “Parece incontroverso que o propósito da pesquisa no campo da educação é melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. Mas quantas vezes a pesquisa realmente melhora as experiências educacionais daqueles que tomam parte na pesquisa?” (s/p). A pergunta, ainda que pensada para estudantes, tem validade também para professores em formação. A proposta de envolver esses participantes em uma comunidade tem como propósito implicá-los verdadeiramente na construção de significados relacionados à sua prática, conforme intenção expressa pelo nosso grupo de pesquisa, ainda em sua primeira publicação com relatos de suas ações, de estender-se da ponta da formação à da profissionalização, estabelecendo uma ponte entre o mundo acadêmico e o da práxis (GUIMARÃES; KERSCH, 2012: 31).

Além de concordarmos com Wells, ainda entendemos que o desenvolvimento profissional docente pode ser potencializado pelas interações em um constante movimento de reconfiguração de saberes. Por isso, parece-nos que os processos de formação continuada precisam promover espaços que possibilitem novas trocas entre pares. Essas trocas, no entanto, não podem se restringir apenas às de “receitas” de *como fazer*: é necessário alinhar concepções e aprofundar os conhecimentos dos participantes, confrontando-os, também, com outras indagações: *o quê, quando, por quê, para quem fazer?* Ao desenharmos um modelo de formação continuada por ciclos que culmine (mas não encerre) com a constituição de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional, buscamos promover, entre professores de uma rede pública de ensino e pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, “discussões que busquem o aprimoramento de suas práticas em salas de aula” (GUIMARÃES, 2016).

O termo Comunidade de Desenvolvimento Profissional também foi utilizado por pesquisadores da Universidade de Aveiro - Portugal ao desenvolverem o projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e coordenado por Ana Isabel Andrade. Em Portugal, teve como objetivo

compreender o contributo de uma comunidade construída em torno da educação em línguas para o desenvolvimento profissional dos seus participantes, antecipando cenários de redes colaborativas, com a finalidade última de contribuir para a investigação e política de formação na área da educação em línguas (ANDRADE, 2010: 11, 12).

Em nosso caso, baseamo-nos na teoria social da aprendizagem, que origina a noção de comunidade de prática, desenvolvida por Wenger e Lave (1991) e Wenger (2001), e tem como centro de interesse a aprendizagem como participação social. Essa participação, no entanto, não consiste simplesmente em “estar inserido”: trata-se de envolver-se em práticas compartilhadas, de modo que haja transformações significativas na identidade do participante.

Para Wenger (2001), uma comunidade de prática se constitui naturalmente e apresenta três elementos essenciais: o compromisso mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. Tais elementos, a nosso ver, são imprescindíveis, também, em uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional (CDP), embora esta tenha a sua constituição fomentada pelo modelo de formação que estamos desenvolvendo. Podemos entender o compromisso mútuo como uma forma de agir conjuntamente, em prol da manutenção da comunidade. Essa ação em conjunto, porém, não significa necessariamente desempenhar a mesma função. No caso das comunidades que estamos constituindo, os membros do grupo de pesquisa têm atuado como mentores no processo de planejamento dos projetos, enquanto as professoras⁶ e coordenadoras pedagógicas⁷ são convidadas a serem professoras de referência, com o compromisso de compartilhar suas práticas nas escolas em CDP lá formadas. Em outras palavras, embora haja papéis diferentes dentro da CDP, existe um objetivo maior, que dá sustentação às práticas desenvolvidas.

O empreendimento conjunto é o resultado do processo coletivo de negociação, refletido por meio do compromisso mútuo. Não se trata, porém, de uma simples meta a ser alcançada, nem de um acordo estático. É, pois, um processo para o qual os participantes da comunidade se unem para resolver/desenvolver determinada

⁶ Passamos, aqui, a usar professoras no feminino, porque a partir do ciclo 7, esse foi o público que deu continuidade ao processo formativo.

⁷ Com o intuito de fortalecer o trabalho das professoras de Língua Portuguesa, optamos por convidar para o processo formativo as coordenadoras pedagógicas, compreendendo que seu papel é fundamental para articular a formação continuada nas escolas e a implementação do currículo conforme os documentos oficiais trazidos à discussão. Trata-se, assim, de uma estratégia para que essa profissional tome conhecimento do que é abordado na formação e ainda possa se tornar uma aliada no desenvolvimento dos projetos.

demanda. Para compreender a relevância desse processo, vale lembrar que as comunidades de prática se desenvolvem em contextos mais amplos - histórico, cultural, social ou institucional -, sofrendo, por isso, influências externas, já que seus membros não pertencem exclusivamente a uma comunidade, mas a várias outras. No nosso caso, as negociações são referentes aos projetos planejados e desenvolvidos, a partir de reflexões sobre a concepção de linguagem, o estudo aprofundado dos gêneros de texto para sua didatização e os constantes debates sobre as práticas sociais de linguagem. Trata-se, assim, de demandas das próprias escolas, que, negociadas internamente na Comunidade de Desenvolvimento Profissional, passam a influenciar as demais comunidades das quais as professoras participam. Em outras palavras, no tocante ao empreendimento conjunto, as CDP diferenciam-se das comunidades de prática porque têm o papel de influenciar (e não exatamente o de serem influenciadas por) outras comunidades. Assim, na medida em que os participantes negociam, definem e estabelecem mutuamente esses princípios, são constituídas relações de responsabilidade que legitimam a existência dessa comunidade e, conseqüentemente, a identidade dos envolvidos enquanto participantes plenos.

Quanto ao repertório compartilhado, compreendemos que ele se trata do conjunto de recursos de que a comunidade dispõe para negociar os significados, desenvolver e alcançar o propósito estabelecido como empreendimento conjunto. Os elementos de um repertório, como destaca Wenger (2001), nem sempre são concretos e podem ser muito heterogêneos, partindo de experiências, histórias e rituais, por exemplo. O repertório combina aspectos inerentes à colaboração entre os participantes da comunidade, de modo a possibilitar reformulações e apreensão de conceitos e práticas coconstruídas. Em nossa comunidade, temos como repertório compartilhado os elementos trabalhados nos ciclos anteriores do processo de formação: o conjunto de prescrições que norteiam o trabalho docente, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, além do Projeto Didático de Gênero enquanto dispositivo didático organizador do trabalho do professor.

Outra noção que trazemos a partir do estudo das comunidades de prática é a de engajamento, que compreendemos como o envolvimento ativo em processos mútuos de negociação de significados. Os modos como os participantes se engajam uns com os outros e com outras comunidades moldam suas experiências e suas identidades, resultantes dessa participação. Guimarães (2016: 40-41) mostra como novas identidades vão sendo construídas no momento em que se trabalha coletivamente.

Utiliza o conceito de identidade de Weeks (1990) como uma construção social, a partir do sentimento de pertencimento a um determinado grupo. A visão de identidade como construção social também é trazida por Wenger (2001):

Falar de identidade numa perspectiva social não supõe negar a individualidade, mas ver a definição de individualidade como algo que faz parte das práticas de comunidades concretas. Consequentemente, é uma dicotomia errônea questionar se a unidade de análise da identidade deve ser a comunidade ou a pessoa (WENGER, 2001: 182).

Se compreendemos que a identidade, do ponto de vista das comunidades, é uma experiência negociada, definida socialmente conforme nosso engajamento às práticas e nossa trajetória individual de aprendizagem, ela pode estar diretamente conectada ao desenvolvimento profissional. Uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional, portanto, pode ser vista como um modelo de formação continuada que age sobre as identidades de quem participa. Nesse sentido, verifica-se a possibilidade de um indivíduo viver uma variedade de identidades potencialmente contraditórias. No caso das CDP, as novas identidades têm a ver com os princípios nelas debatidos.

2. DA NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Para tratarmos de desenvolvimento profissional, partimos dos estudos de Vigotski (2009) que, embora tenha se dedicado a compreender o desenvolvimento de crianças, contribui com elementos bastante significativos para pensarmos no de adultos, principalmente no que se refere ao papel da linguagem nesse processo. A ideia central para compreender as concepções vigotskianas sobre o desenvolvimento como processo sócio-histórico é a de mediação: a construção do conhecimento é uma interação mediada por várias relações, isto é, pela mediação feita por outros sujeitos. Nesse sentido, é possível compreender que o desenvolvimento humano se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade: as pessoas modificam o ambiente, assim como o ambiente modifica as pessoas. Dessa forma, o centro de interesse dos estudos vigotskianos está na experiência pessoalmente significativa, resultante de movimentos constantes de interação, mediação e internalização. O desenvolvimento, dessa forma, é visto como fruto do processo de internalização da interação social, com materiais fornecidos pela cultura.

Vigotski postula, também, que há pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o real, que corresponde ao que o indivíduo já sabe, e o potencial, que é aquilo que esse indivíduo é capaz de aprender com alguém. Dessa forma, estabelece-se a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que, entre esses dois níveis, encontra-se o que Vigotski chama de zona de desenvolvimento proximal. Alinhado a esses preceitos, o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo aposta que o desenvolvimento possa ser potencializado a partir da apropriação, por parte do indivíduo, das significações de linguagem, sempre social e culturalmente situadas.

O desenvolvimento profissional docente, para Bronckart (2013), se dá pela reconfiguração de representações individuais sobre determinado aspecto do trabalho do professor, a partir do que ele chama de “tomada de consciência”, que é perpassada pela reflexão, pelo debate interpretativo (da ação) e pela atribuição de uma nova significação à representação em voga, total ou parcialmente. Isso ocorre em um meio social cuja dinâmica interacional propicia uma “aprendizagem epistêmica” (BOTA, 2011), cujos traços são apreensíveis, de maneira indireta, no agir de linguagem dos sujeitos em (contínuo) desenvolvimento profissional.

Verificar esse desenvolvimento, dessa forma, é um grande (mas possível) desafio. Bulea-Bronckart (2010) sustenta três teses que identificam essa problemática. Em primeiro lugar, adverte que não podemos ter real acesso às propriedades do agir: o que está ao nosso alcance é interpretá-las por intermédio da linguagem. Em segundo lugar, ressalta que é importante ter clareza de que a linguagem se manifesta na forma de enunciados, que são produtos da atividade. Isso implica decisões/escolhas do actante quanto à utilização dos recursos da língua natural. Em terceiro, salienta que é preciso examinar as características técnicas do agir linguageiro relacionado ao trabalho, para que se possa identificar e conceituar de fato os processos de escolhas linguageiras, de interiorização de conceitos e de tomada de consciência.

Visto como uma atividade coletiva, o trabalho docente, para os estudos do ISD, é pautado em escolhas e conflitos, porque o professor lida com prescrições, representações e crenças coletivas e individuais. Dessa forma, sua análise fica incompleta sem que se considere de que forma esses elementos estão presentes na coletividade em que se encontra. Entende-se, a partir dessas reflexões, que o desenvolvimento profissional docente pode ser potencializado quando este, num processo contínuo de formação em comunidade, tiver a possibilidade de legitimar seus saberes. Assumindo, então, a perspectiva vigotskiana de que a interação pela

linguagem é motor no processo de aquisição cognitiva geral (Vigotski, 2009), para um processo de formação como o que estamos propondo (e agora começando a refletir sobre seus resultados), importa-nos a interação entre os participantes da comunidade, de forma que se possa perceber zonas de desenvolvimento. A comunidade, como um espaço de fortalecimento do engajamento, permite que seus participantes compartilhem seus saberes, o entendimento das prescrições recebidas, suas crenças para que, ao mesmo tempo, se possa identificar os processos de escolhas linguageiras, de interiorização de conceitos e de tomada de consciência. Como afirma Bronckart (2013), as movimentações entre os pré-construídos do professor sobre seu trabalho, os processos de mediação sociossemióticos dos quais ele participa e os efeitos desses processos na mediação e na apropriação de novos conceitos podem permitir a análise do desenvolvimento profissional.

3. DO PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE E OS MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE INTERLOCUÇÃO

Se compreendemos o desenvolvimento como um processo dinâmico, não linear e fruto do coletivo, é importante reafirmarmos nossa aposta de que o processo de formação continuada em comunidades pode proporcionar movimentos que Bronckart (2013) sintetiza como o percurso para o desenvolvimento: *reflexão* → *debate interpretativo* → *atribuição de nova significação* (BRONCKART, 2013: 105). Esses movimentos dentro das comunidades são potencializados pela possibilidade de os docentes assumirem diferentes posições com relação à própria formação, deixando de ser apenas aqueles que sentam e escutam para também serem protagonistas de sua própria formação e dos demais colegas.

Como já abordamos em seção anterior, diferente de uma comunidade de prática, que se constitui de forma natural a partir do compromisso mútuo, do repertório compartilhado e do empreendimento conjunto, a Comunidade de Desenvolvimento Profissional tem sua constituição fomentada, no nosso caso, pela Universidade, com apoio de uma rede municipal de ensino. Desse modo, não se constitui de forma natural, mas constrói o compromisso mútuo, o repertório compartilhado e o empreendimento conjunto a partir da interação dos membros que a compõem.

A formação propulsora das comunidades foi organizada em oito etapas as quais denominamos *ciclos*, por compreendermos que a formação para o desenvolvimento profissional deve ser um processo dinâmico, aberto, constante, que busca entrelaçar os encontros promovidos e que permite que haja interação entre os participantes. O ponto de partida foi um curso de formação continuada ofertado aos professores da rede municipal, em que os participantes vinham até a universidade. Esses ciclos formativos, conforme Guimarães e Carnin (2019), foram organizados da seguinte maneira:

- CICLO 1: Momento coletivo em que todos os professores foram sensibilizados para participarem efetivamente da formação continuada, a partir do acolhimento dos participantes e da explicitação e discussão das concepções fundantes das práticas de leitura e escrita na escola.
- CICLO 2: Realização de uma espécie de circuito de oficinas, em grupos menores, pautadas nos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa conforme a BNCC. A cada oficina, os professores vivenciam, consoante ao princípio de homologia de processos, o desenvolvimento de um PDG coletivo e as atividades nele envolvidas.
- CICLO 3: A partir da revisão dos conceitos base que nortearam as oficinas do Ciclo 2, é proporcionado um momento de síntese do PDG vivenciado, identificando-o como uma possibilidade de dispositivo didático articulador dos quatro eixos trabalhados.
- CICLO 4: Processo de elaboração de PDG a partir da interação entre os professores participantes da formação e os membros do grupo de pesquisa, num processo de mentoria⁸.
- CICLO 5: Após retorno à práxis, para permitir a participação dos estudantes das escolas onde os professores atuam na construção no PDG, volta ao grupo de mentoria para o planejamento final dos PDG, considerando a prática social, o tema e o(s) gênero(s) de texto elencados, a articulação dos eixos organizadores do ensino e a inclusão do modelo didático de gênero. Planejado o PDG, trabalho com os estudantes para desenvolvê-lo.
- CICLO 6: Momento de compartilhamento de práticas a partir da apresentação dos PDG planejados/desenvolvidos pelos professores em conjunto com os coordenadores

⁸ De um modo geral, um mentor é aquele que orienta, aconselha e guia outro indivíduo na realização de determinada empreitada. Concordando com essa acepção, adotamos o termo “mentoria” para nos referirmos aos momentos em que os membros do grupo de pesquisa (mestrandos, doutorandos e professores da Unisinos) auxiliam as professoras participantes da formação continuada a planejarem seus projetos didáticos de gênero.

pedagógicos das escolas, no formato de aula aberta na Universidade, com a presença de debatedores convidados/as e demais interessados.

- CICLO 7: Constituição de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional com professoras participantes dos ciclos anteriores, escolhidas por escola, e membros da Universidade, em encontros sistemáticos para discussão de questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa. Tais professoras passam a ser a referência para as CDP que se organizam nas escolas, sendo, por isso, vistos como professoras de referência.
- CICLO 8: Organização de CDP nas escolas, ocasião em que as professoras de referência passam a mentorar outros professores, liderando discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa e auxiliando-os na elaboração de projetos de ensino. Os encontros da CDP constituída no ciclo 7 continuarão acontecendo como um local de discussão e reflexão sobre questões trazidas das demais CDP.

Os ciclos, da maneira como organizamos, permitem diferentes interações: entre colegas de outras escolas, entre colegas da mesma escola (professoras e coordenadoras), entre participantes e formadores/mentores, entre os participantes e a comunidade externa. A partir do Ciclo 4, o qual consideramos o primeiro movimento de constituição da comunidade, as professoras e coordenadoras formaram grupos de trabalho com seus mentores e construíram um Projeto Didático de Gênero, após terem vivenciado um, nos ciclos anteriores, como se fossem estudantes. No ciclo 6, eles tiveram a oportunidade de interagir com uma comunidade externa: a de professores da Universidade. Tais ciclos foram desenvolvidos durante o ano de 2018.

Em 2019, teve início o ciclo 7, quando foi organizada a primeira CDP com o grupo de professoras de referência, formado por quatro coordenadoras pedagógicas, três professoras de Língua Portuguesa, uma professora de anos iniciais do Ensino Fundamental e uma coordenadora voluntária que, mesmo tendo se aposentado quando finalizamos o ciclo 6, fez questão de continuar participando. As CDP em funcionamento nas escolas desses professores foram previstas para 2020.

A ideia inicial era montar um cronograma de encontros presenciais mensais das CDP nas escolas, com o intuito de planejar coletivamente projetos didáticos de gênero para as turmas das professoras de Língua Portuguesa. No entanto, devido à pandemia da Covid-19, esses encontros passaram a ocorrer de forma virtual, a partir da plataforma Microsoft Teams. Mas não foi apenas o formato dos encontros que se modificou: com a suspensão das aulas na rede municipal, a proposta inicial desses encontros também foi reconfigurada, e assim, outros desafios foram impostos.

A partir da observação do contexto, de entrevistas realizadas com as participantes e do constante diálogo nos encontros mensais, foi possível elencar algumas demandas da comunidade, com as quais temos trabalhado constantemente: (a) o momento de implementação do currículo, ação impulsionada pela homologação da BNCC; (b) a necessidade apontada pelas professoras de aprofundar seus conhecimentos sobre trabalhar com gêneros emergentes, considerando as práticas de linguagem contemporâneas, sem perder de vista o letramento da letra; (c) o novo contexto imposto pelos decretos de cancelamento das aulas presenciais, devido à pandemia da Covid-19; (d) a potente interlocução com os alunos do curso de Letras, a partir das disciplinas de Laboratório e Estágio; (e) a possibilidade de emergir dessa comunidade de professores de referência outras comunidades de desenvolvimento em suas escolas.

No momento atual, as professoras de referência estão planejando e desenvolvendo, com o apoio dos mentores, projetos didáticos de gênero no formato de atividades curriculares não presenciais⁹. A cada encontro, esses projetos são discutidos, assim como seus resultados e possíveis desdobramentos. Ocorre, pois, um repertório compartilhado entre as CDP, com um ir e vir entre a comunidade formada no ciclo 7 e as demais.

Do processo que estamos propondo (e construindo em conjunto com as participantes), podemos destacar três movimentos que nos parecem cruciais para que realmente se constitua uma comunidade de desenvolvimento profissional: o movimento da *coletividade*, em que todos os participantes, sejam eles mentores ou professoras de referência, se reúnem em torno de um mesmo objeto, seja ele as prescrições, o planejamento ou a discussão de algum conceito; o movimento da *mentoria*, que consiste na possibilidade de, nas CDP das escolas, planejar os projetos, de forma mais minuciosa e personalizada; e o movimento das *interações externas*, momento em que há maior protagonismo das participantes ao comunicarem suas ações enquanto membros da comunidade para outros grupos.

Esses três movimentos determinam os modos de participação, que acabam nos ajudando a perceber de que maneira as participantes estão engajadas na comunidade. Se, na coletividade, os membros do grupo de pesquisa, proponentes dos encontros, organizam e lideram as discussões e por isso têm uma participação central, as

⁹ Termo adotado pela rede municipal de ensino onde as professoras trabalham, visto que as aulas presenciais foram suspensas a partir de 23/03/2020 até o final do ano letivo.

PROFESSORAS de referência tornam-se participantes periféricas, pois representam, nesse caso, suas turmas e escolas, trazendo demandas externas à comunidade, para serem discutidas e pensadas. No movimento de mentoria, a participação dessas mesmas professoras passa a ser central, pois parte delas o planejamento e a organização do encontro, enquanto os mentores participam de forma periférica, agregando sugestões, reflexões e elementos teóricos trazidos da coletividade. Já no movimento de interações externas, as professoras de referência passam a ser protagonistas em encontros de outras comunidades, de modo a fazer ecoar externamente os elementos negociados nos movimentos anteriores, sejam eles os projetos desenvolvidos ou as prescrições debatidas.

4. DADOS PRELIMINARES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS COMUNIDADES

Como mostramos anteriormente, estamos iniciando o percurso com as comunidades de desenvolvimento profissional. Para mostrar o ponto em que chegamos, analisaremos extratos de entrevista de uma das professoras participantes. A professora A. participou de todos os ciclos formativos e é atuante na comunidade como professora de referência. Para mostrar o percurso da docente, utilizaremos entrevista que foi realizada no momento da transição entre os ciclos 6 e 7, quando os encontros passariam a ser mais focados no planejamento e no desenvolvimento dos projetos didáticos de gênero. Traremos também um enunciado de A. por ocasião de uma reunião da comunidade.

Utilizaremos para esta análise as figuras de ação¹⁰ (Bulea Bronckart, 2014; Almeida, 2015). Mostraremos, por um lado, a importância do apoio da comunidade e, por outro, as pistas do desenvolvimento profissional, por entendermos que é por meio dos processos de mediação sociossemióticos das comunidades que podem ocorrer movimentações entre os pré-construídos do professor e apropriação de novos conceitos (cf. Bronckart, 2013). Em outras palavras, pelo coletivo, chega-se a mudanças no individual, à construção de novas identidades.

Respondendo à pergunta “De que maneira participar desta formação contribuiu para tua prática?”, a professora A afirma:

¹⁰ As figuras de ação podem ser consideradas figuras interpretativas do agir e resultam da análise do conjunto dos segmentos temáticos do trabalhador que focalizam o agir e que são identificáveis, sobretudo, pela articulação entre o tema e os tipos de discurso, que organizam um conteúdo temático (BULEA, 2010: 83).

Tô dizendo que 2019 pra mim, ele foi um divisor de águas. No primeiro trimestre de 2018. Tudo começou em 2018, né, com vocês também. No primeiro trimestre de 2018, quando, de 34 alunos, eu tive 20... 20 e alguns NAs nas minhas avaliações, aquilo ali, eu me questionei “o que é que eu tô fazendo de errado?”. Porque, se mais de 50% da turma não atingiu aqueles objetivos que eu tinha traçado, significava que os meus objetivos tavam errados, né.

Através de um discurso interativo, A. mostra seu questionamento sobre seu próprio agir, ao mesmo tempo em que propõe uma avaliação desse agir, ao tratá-lo tanto como objeto de reflexão, como um suporte para uma redefinição de seu agir docente. A. exprime a reflexão sobre o seu agir e, concomitantemente, marca fortemente sua atorialidade, que aponta capacidade epistemológica de reflexão no contexto em que o posicionamento enunciativo é expresso pelo dêitico “eu”. A entrevistada mostra que, a partir das avaliações realizadas em sua turma, questionou seu papel como docente (“o que é que eu tô fazendo de errado?”) e conclui que seus objetivos estavam inadequados para a turma.

Como dissemos, o segmento se desenvolve como discurso interativo, o que pode ser verificado linguístico-discursivamente através de marcas de oralidade, como “né”, “tô dizendo que...”; pelo uso de pronomes de 1ª. pessoa do singular referente à protagonista da interação: “eu”, “mim”, “minha”, “me”, “meus” e do pronome “vocês”, que marca a segunda pessoa no português brasileiro e se refere à entrevistadora e membros do grupo de pesquisa. O eixo de referência temporal é limitado e local, com localização retroativa indicada pela referência aos anos de 2019 (tempo presente na época) e 2018 (ano anterior, em que aconteceu o curso de formação). Vem daí a flutuação entre localização simultânea pelo uso do presente e localização em tempos do passado.

No caso, a reflexão proposta é sobre o próprio actante e se refere sobre a forma como a professora propõe seus objetivos e como os avalia. Almeida (2015) trouxe a figura de ação **avaliação** para dar conta de casos semelhantes a este. A presença do pronome “eu” marca a atorialidade profissional, conferindo alto grau de implicação do professor no contexto apresentado, com a ocorrência do “eu” explícito. Ao tratar dos objetivos “que eu tinha traçado” e o fato de que mais de 50% da turma não os tinha alcançado, assume que havia se equivocado com relação a tais objetivos (“significava que os meus objetivos tavam errados, né.”). A retomada retrospectiva de seu agir serve a A. para mostrar tanto uma reflexão sob o ângulo da singularidade, como uma

característica saliente da experiência passada em que, com o apoio do coletivo – da formação, A. se abre para o novo. Note-se, entretanto, que nesse momento da trajetória, A. faz referência ao coletivo como se a ele não pertencesse (“Tudo começou em 2018, né, com **vocês** também”).

O segundo enunciado ainda versa sobre o antes e depois da formação, sob o ponto de vista da individualidade de A.

*Vamos pensar assim, **a professora que eu era antes do PDG e a que eu estou me tornando, né.** Essa formação da Unisinos, ela só veio a somar pra minha formação tanto pessoal quanto profissional. Primeiro, pra mim era muito fácil dar aula, entrar na sala de aula e falar com os alunos, mas eu sempre fui muito encabulada pra falar com os outros professores. E isso me ajudou também, o PDG me ajudou a... Essas apresentações que a gente fez, ajudando a soltar um pouco e falar melhor. Na prática educativa, nem se fala, né. **Porque eu acho que tá muito mais fácil de trabalhar hoje do que antes, né, dentro das minhas caixinhas ali, o PDG, ele contribuiu pra facilidade da prática educativa.***

O tipo de discurso apresentado no segundo segmento refere-se a um discurso interativo, relacionado ao mundo do expor. Traz a figura de ação **experiência** (BULEA BRONCKART, 2014), com várias ocorrências do agir vivido (realizar a formação, entrar em sala de aula, falar com os alunos e, diferentemente, falar com “os outros professores”), apontando as mudanças e até avaliando o estado atual de seu trabalho (“eu acho que tá muito mais fácil trabalhar hoje do que antes”), em que ocorre uma avaliação do experienciado que aponta para uma ressignificação do seu agir. Como afirma Bulea Bronckart. aparece “a cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à tarefa concernente” (BULEA BRONCKART, 2014, p. 372). Neste caso, a professora traz dois aspectos do seu trabalho, um relativo à prática de sala de aula (“pra mim era muito fácil dar aula, entrar na sala de aula e falar com os alunos”); outro relacionado a seu relacionamento com colegas (“sempre fui muito encabulada pra falar com os outros professores”). Conclui justamente fazendo um balanço de sua experiência com a formação, ao dizer “tá muito mais fácil de trabalhar hoje do que antes, né, dentro das minhas caixinhas ali, o PDG, ele contribuiu pra facilidade da prática educativa”. Ao trazer o Projeto Didático de Gênero como o “divisor de águas” de sua prática, A. parece ter incorporado à sua identidade o dispositivo que foi tão discutido e fomentado nos ciclos formativos e depois dentro da

comunidade. Além disso, A. trouxe como um aspecto importante da formação a oportunidade de compartilhar suas experiências.

A. ainda avalia, em outro excerto, a importância do trabalho colaborativo, onde identificamos aqui novamente a figura de ação **avaliação**, que materializa o ponto de vista da professora sobre o conteúdo temático em pauta. O enunciado se caracteriza pelo caráter reflexivo e subjetivo, utilizando verbo com valor psicológico “acho”, com a finalidade de pensar e concluir sobre a troca de conhecimentos entre os docentes da escola.

*Então, dentro da escola, também tá dando essa mobilizada. **E o que eu acho importante é essa troca, essa troca de conhecimentos, coisas que eu não sei e a minha colega me passa, e aquilo que eu sei, eu passo pra ela.***

Embora ainda não apareçam na fala de A. marcas linguísticas que evidenciarão mais claramente seu pertencimento à CDP (o uso de pronomes como nós, a gente, por exemplo) é possível verificar neste segmento a importância que atribui ao trabalho coletivo: *essa troca de conhecimentos, coisas que eu não sei e a minha colega me passa, e aquilo que eu sei, eu passo pra ela*. Ao mesmo tempo, está presente, em vários momentos, a agentividade da professora marcada pelo pronome eu, como em “E o que **eu** acho importante...”, indicando a atorialidade da docente, que mostra capacidades, intenções e motivos como fonte do processo.

Ao longo do tempo, no entanto, o sentimento de pertencimento de A. à comunidade vai ganhando mais materialidade na sua fala. Em uma das interações no encontro virtual mensal, após os movimentos de coletividade, de mentoria e de interações com outras comunidades estarem consolidados, A. nos diz o seguinte:

E hoje a F. deu um norte pra nós, eu acho que ajudou bastante a contribuição dela, que a gente tava se perdendo nas oficinas assim, tava querendo fazer muita coisa e... e não vai ter tempo pra tudo isso, né? Então, ela meio que deu um norte pra nós, assim, pra focar, então, na próxima oficina, no formato específico do que a gente quer, né, pra esse projeto aí do PDG e do projeto maior, que é o Fato ou fake, né?

No excerto, já é possível perceber o uso do “nós/a gente” para se referir à comunidade, aqui formada pelas suas colegas de escola, como um indício de pertencimento. O discurso interativo domina o segmento, com referências dêiticas (hoje, assim, nós, a gente) e marcas de oralidade (né, pra, tava). O pretérito perfeito é usado como presente acabado, referindo-se aos atos da colega Fernanda. O imperfeito

traz o agir do coletivo (“que a gente tava se perdendo..., querendo fazer muita coisa”). Há ainda uso do futuro, pela forma verbal “não vai ter tempo...” e na expressão “próxima oficina”. Podemos verificar neste extrato a figura de ação **ocorrência** (Bulea-Bronckart,2014). Ocorre explicitação de diversos elementos relacionados ao agir, mais, especificamente, ao agir de uma colega durante reunião da CDP de sua escola e as consequências desse agir. A. reconhece que a colega “meio que deu um norte para nós” e complementa fazendo referência ao PDG que estão desenvolvendo dentro de um projeto maior da escola: Fato ou fake?

Com a análise desta figura, é possível perceber a expressão da tomada de consciência que passa pela desconstrução de um agir (“a gente tava se perdendo nas oficinas”) e da existência de uma outra possibilidade de encaminhar o planejamento do PDG, o que deverá trazer a reconfiguração das oficinas “no formato que a gente quer”. Pode-se perceber a construção do empreendimento conjunto na CDP da qual A. participa. Embora haja um objetivo compartilhado a priori (a elaboração de um PDG), seu planejamento está sendo, como afirma Wenger (2001), um empreendimento negociado que envolve relações de mútuos ajustes e acordos.

A alternância entre os tipos de discurso utilizados e das figuras de ação, ou seja, figuras interpretativas do agir, que a eles correspondem, aproxima nossos resultados de achados de Bulea Bronckart (2014), quando analisa o trabalho de enfermeiras. É nítido que a professora se apropriou e internalizou o debate sócio-profissional (id, p. 322) de seu entorno a partir da formação realizada. Ao mesmo tempo, aponta ter encontrado solução para este embate através da atribuição de uma nova significação ao seu fazer, agora através de um dispositivo didático e das reuniões com colegas nas comunidades. As figuras de ação podem ser um caminho interessante para análise de possíveis desenvolvimento, pois, como afirma Bulea Bronckart (2014, p. 322), “parecem assegurar a colocação em interface das representações coletivas e individuais referindo-se especificamente ao agir, processo que se desenvolve no seio mesmo da dinâmica languageira”. A autora propõe esclarecer o agir sob três aspectos, dos quais dois nos parecem particularmente importantes para a profissão de professor: a agentividade e o caráter contextual do agir profissional.

Interessante em todo o percurso demonstrado pelos enunciados de A. é a agentividade apresentada ao longo das suas falas. Corresponde, a nosso ver, à atorialidade apresentada por Bronckart (2006), pois elementos linguísticos e discursivos demonstram a capacidade de pilotagem de um projeto didático,

as capacidades, motivações e responsabilidades da docente reveladas linguisticamente. Percebe-se como A. se coloca como instância responsável por seu agir em classe e na troca com colegas, nas CDP. O uso da primeira pessoa perpassa os vários enunciados.

Os excertos analisados parecem apontar pistas para o que Bronckart (2013) mostra como desenvolvimento profissional docente. A professora, inicialmente, apresenta dúvidas sobre os objetivos que vêm propondo para seu ensino, para, a seguir, reconfigurar representações individuais sobre seu próprio trabalho. Isto é o que parece querer dizer sobre a passagem de trabalhar com pontos estanques e classificáveis (“dentro das minhas caixinhas ali”) para um trabalho mais globalizante, como é com o PDG: “Porque eu acho que tá muito mais fácil de trabalhar hoje do que antes, né, dentro das minhas caixinhas ali, o PDG, ele contribuiu pra facilidade da prática educativa.” Esta fala parece indicar uma tomada de consciência, pois passa pela reflexão, pelo debate interpretativo da ação e pela atribuição de uma nova significação à prática educativa da docente. Isto tudo ocorreu em um meio social, o da formação, inicialmente, e o das comunidades, neste momento, cuja dinâmica interacional, como afirma Bota (2011) permitiu uma aprendizagem epistêmica, que levou à tomada de consciência e ao redirecionamento da ação. A proposta da comunidade de desenvolvimento profissional, ainda no início de sua implementação, vista a partir da fala da participante A., nos permite refletir sobre a importância de o processo de formação continuada ser constante, negociado e coconstruído.

CONSIDERAÇÕES NUNCA FINAIS

Sabemos que um trabalho como o proposto nas CDP deve ter continuidade e que ainda não há conclusões finais a seu respeito. Mas enfatizamos a necessidade de negociação e coconstrução de saberes ao longo do processo, para que sejam ressignificadas as práticas das atividades daí advindas. Sublinhamos também o estímulo à atorialidade dos professores. Trata-se de um movimento constante entre o coletivo e o individual, vistos não como dicotômicos, mas como complementares. Dessa forma, o que propomos é uma aposta em um modelo de formação como o descrito, com foco na cooperação, de modo a oportunizar que movimentos coletivos (ou, pelo menos, respaldados pela coletividade) sejam propulsores do desenvolvimento profissional, que entendemos como processo individual.

A participação nesse processo, no entanto, como mostramos anteriormente, não consiste simplesmente em “estar inserido”: trata-se de envolver-se em práticas compartilhadas, de modo que haja transformações significativas na identidade do participante. Ao olharmos para o percurso, podemos depreender alguns princípios de uma comunidade de desenvolvimento profissional, que vão sendo construídos gradativamente pelos seus membros. O primeiro deles diz respeito ao engajamento, pois é a partir de interações regulares que a coconstrução de saberes e a reconfiguração das práticas realmente acontece. O segundo trata do empreendimento conjunto, como mostramos na análise de um dos excertos da professora A. O terceiro princípio é o de pertencimento, que vimos sendo construído ao longo do acompanhamento da docente.

Finalmente, enfatiza-se a importância do que Holmes e Meyerhoff (1999) chamam de construção ativa da interdependência entre identidades pessoais e a do grupo. A atorialidade do docente pertencente a uma CDP é valorizada, mas, como assinalamos anteriormente, pode-se já verificar que seu desenvolvimento profissional está bastante vinculado ao coletivo.

REFERÊNCIAS

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

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

BOTA, C. *Savoirs, textes et apprentissages en milieu universitaire. Pour une analyse socio-discursive de travaux de validation pour le cours*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Genève, Genebra, Suíça

BRONCKART, J-P, BULEA BRONCKART, E. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: as concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução e organização Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. Por que e como analisar o trabalho do professor. IN: MACHADO, A.R. MATÊNCIO, M.L.M. (Orgs). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 203-229.

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

BULEA BRONCKART, E. *Langage, interprétation de l'agir et développement : le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Riga: PAF, 2014.

BULEA BRONCKART, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L., LOUSADA, E. (Orgs) *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.

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

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

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

GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. *Caminhos da Construção: Formação de professores e ensino de Língua Portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras. 2016.

GUIMARÃES, A.M.M. *Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas*. Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq, Edital MCTI/CNPQ n° 01/2016 – Universal.

HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. *The community of practice: theories and methodologies in language and gender research*. *Language in Society* 28/2: 173-185, 1999.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____. SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do*

professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Originalmente publicado em 1934.

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

WELLS, G. *Dialogic inquiry as collaborative action research*. The Sage handbook of educational action research, p. 50-61, 2007. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/Collaborative%20Action%20Research.pdf> Acesso em 05/10/2020.

WELLS, Gordon. La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. *Aula de innovación educativa*, n. 131, p. 51-57, 2004. Versão eletrônica disponível em: <<https://www.grao.com/es/producto/la-union-de-las-dimensiones-sociales-intelectuales-y-afectivas-de-la-educacion-para-transformar-la-sociedad>> Acesso em 05/10/2020.

WENGER, Etienne. *Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.