



Aprendizagem cooperativa em prol do letramento docente: uma pesquisa-ação a partir da produção do gênero discursivo plano de aula

Cooperative learning in favor of teacher literacy: an action research based on the production of the discursive genre lesson plan

Alverbenia Maria Alves de Lima¹

Joaquim Junior da Silva Castro²

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade³

RESUMO: Este texto analisa como a Aprendizagem Cooperativa (AC) é uma metodologia que auxilia na apropriação do letramento docente a partir da produção do gênero discursivo plano de aula. Para cumprir esse propósito, travamos diálogo entre os próprios pilares da Aprendizagem Cooperativa, o conceito de letramento docente na formação inicial de professores de Língua Materna e a compreensão bakhtiniana de gênero do discurso. Metodologicamente, operamos uma pesquisa-ação, a qual gerou dados discursivos analisados sob o escopo de uma abordagem qualitativa. O corpus advém de uma experiência de produção de planos de aula realizada em uma turma de Estágio em Ensino de Leitura em uma universidade pública cearense. A reflexão analítica permite a compreensão de que a AC, como metodologia que permite funcionar reflexões metalinguísticas sobre a aprendizagem e engaja os sujeitos em situações-problema similares às da vida profissional, propicia tanto a apropriação do gênero discursivo plano de aula por professores em formação inicial quanto catalisa reflexões formativas a respeito de sua identidade docente, de seu lugar no espaço profissional e de como intervir nas realidades educacionais com foco no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Aprendizagem cooperativa; Letramento docente; Plano de aula; Formação inicial docente; Gêneros profissionais.

ABSTRACT: This text analyzes how Cooperative Learning (CL) is a methodology that helps in the appropriation of teacher literacy through the production of the discursive genre lesson plan. To do this, we engage in a dialog between the pillars of Cooperative Learning, the concept of teacher literacy in initial teacher training and the Bakhtinian understanding of discourse genres. Methodologically, we carried out action research, which generated discursive data analyzed under the scope of a qualitative approach. The corpus comes from an experience of producing lesson plans in a Reading Teaching Internship class at a public university in Ceará. The analytical reflection allows us to understand that CL, as a methodology that allows metalinguistic reflections on learning to work and engages subjects in problem situations similar to those of professional life, promotes both the appropriation of the discursive genre of lesson plans by teachers in initial training and catalyzes formative reflections on their teaching identity, their place in the professional space and how to intervene in educational realities with a focus on the teaching and learning process.

Keywords: Cooperative learning; Teacher literacy; Lesson plans; Initial teacher training; Professional genres.

¹ Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: prof.alverbenia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0126-8191>.

² Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: joaquimjrcaastro17@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2591-1858>.

³ Doutor em Linguística. Professor da Universidade Federal do Ceará. E-mail: rogiellyson@ufc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2585-1878>.



Introdução

O governo de Jair Bolsonaro e os consequentes ataques promovidos aos professores (Oliveira, 2022), bem como o chamado apagão da educação decorrente da cruel pedagogia do vírus em função da pandemia de Covid-19 (Santos, 2020), tiveram como consequência o que estudos recentes nomeiam de Apagão das Licenciaturas (Esquinsani; Esquinsani, 2018; Bordignon; Nez, 2024). Em face disso, a formação inicial assume, nesse cenário, uma responsabilidade maior do que aquela que já possuía, em virtude de necessitar investir esforços em prol do letramento docente, no sentido de engajar os futuros professores em situações formativas nas quais esses sujeitos possam articular conhecimentos praxiológicos. Assim, entendemos que investir no letramento, para além de tudo que está no seu bojo, é investir principalmente no empoderamento profissional do professor em formação inicial, capacitando-o para refletir acerca de seus lócus e de sua função cidadã como profissional da docência.

A aprendizagem cooperativa, doravante AC, vem se firmando como uma proposta de ensino na qual o aluno ocupa uma posição central, sendo o responsável por construir sentidos e significados. Essa abordagem promove o trabalho em grupo entre os estudantes para resolver atividades, realizar tarefas ou desenvolver projetos coletivos (Slavin, 1995). Tal visão está alinhada às principais teorias construtivistas e socioconstrutivistas, as quais defendem que a aprendizagem ocorre de maneira contextualizada e na interação com o meio sócio-histórico e cultural (Piaget, 1964; Vygotsky, 1978).

Paralelamente, a AC apresenta valiosas contribuições não apenas no contexto da educação básica, mas também, como defendemos neste texto, nas práticas de letramento docente. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo analisar como a AC pode contribuir para o desenvolvimento do letramento docente, tendo como foco o gênero discursivo plano de aula. Acreditamos que, com esta pesquisa, compreenderemos como a interação e a colaboração promovidas pela AC podem potencializar a construção de competências profissionais linguístico-discursivas essenciais para os futuros professores de Língua Portuguesa, favorecendo uma formação mais reflexiva e alinhada às demandas languageiras e discursivas do contexto educacional contemporâneo.

Para efetivar essa discussão, o texto aqui apresentado se organiza do seguinte modo: i) após esta introdução, apresentamos o que é a AC e quais seus pilares; ii) discutimos o conceito de letramento docente e sua oportunidade no âmbito da formação de professores; iii) explanamos sobre o conceito de gênero do discurso a partir do escopo bakhtiniano, aplicando-



o ao gênero profissional plano de aula; iv) traçamos a metodologia viabilizadora da pesquisa; v) realizamos análise e reflexão sobre os dados; e vi) tecemos as considerações finais.

A Aprendizagem Cooperativa

A AC não é uma ideia nova, pois, em textos antigos, como o Talmude (coletânea de livros sagrados dos judeus) e a Bíblia, constam menções à colaboração entre as pessoas. A cooperação nas escolas surge em contraposição ao individualismo e à competição, mas só por volta da década de 1970 realmente ganha força, principalmente nos Estados Unidos, sendo implementada em várias escolas e trabalhada nas formações de professores. Os irmãos estadunidenses Davi Johnson, Roger Johnson e Edythe J. Holubec são referenciais na investigação e na prática da Aprendizagem Cooperativa desde então.

Para Johnson, Johnson e Holubec (1999), a cooperação ocorre quando os integrantes de um grupo trabalham para alcançar objetivos comuns e, assim, obter resultados mútuos. Em consonância com isso, Lopes e Silva (2009) ressaltam que na AC os estudantes atuam como parceiros do professor ao auxiliá-lo no processo de aprendizagem. Sendo assim, percebe-se que a AC se centra: no papel ativo dos alunos; no professor como mediador e facilitador do conhecimento, não como único detentor do saber; e no estímulo à cooperação e ao protagonismo, ao invés da competição e do individualismo.

A AC é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Conforme as ideias piagetianas, a cooperação gera conflitos sociocognitivos que promovem o desequilíbrio e a reestruturação do pensamento, permitindo que os indivíduos considerem diferentes perspectivas e avancem cognitivamente. Ademais, a teoria vygotskyana enfatiza a natureza social do conhecimento, destacando que a aprendizagem ocorre por meio da interação e da cooperação. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) demonstra que os estudantes podem alcançar níveis mais avançados de conhecimento com a ajuda de pares mais experientes, reforçando a importância do trabalho cooperativo no processo de aprendizagem (Johnson; Johnson; Smith, 1998).

Salientamos que a AC não se resume a apenas colocar os alunos em grupos, atribuir uma tarefa para que a realizem e, posteriormente, a entreguem, pois isso, por si só, ainda caracteriza um trabalho convencional e tradicional. O trabalho em grupo na AC se diferencia por ir além do alcance de objetivos cognitivos.

A AC se preocupa com o processo para se chegar a esses objetivos por meio do aprendizado, do exercício de habilidades interpessoais e da organização significativa do ato de cooperar. Pensando nisso, Johnson, Johnson e Holubec (1999) sistematizam cinco pilares que



auxiliam para que a cooperação aconteça, são eles: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e grupal, a interação promotora; as habilidades sociais e processamento de grupo.

O estabelecimento da interdependência positiva se dá quando o professor e os alunos definem objetivos comuns, uma meta almejada ao concluir a atividade. Para isso, é necessário organizar funções, tarefas e recursos entre os integrantes do grupo para tentar garantir que todos participem a fim de alcançar os objetivos almejados. Por isso, é importante o elemento da responsabilidade individual e de grupo, pois, ao se responsabilizar por exercer uma determinada função (por exemplo, redator das dúvidas do grupo), por uma tarefa (por exemplo, estudar uma parte de um texto para explicar ao grupo) ou por um recurso (por exemplo, responsabilizar-se pelo *datashow* para a apresentação de um trabalho), cada aluno está contribuindo para um todo, realizando algo que não é só seu, mas de todo o grupo, de modo que também é necessário que os outros integrantes também se responsabilizem por suas partes.

A interação promotora, chamada também de interação face a face ou estimuladora, ocorre quando os componentes do grupo compartilham conhecimento, solucionam dúvidas, questionam e se apoiam emocionalmente, portanto, se comprometem com a promoção do aprendizado de todos. As habilidades sociais auxiliam para que a interação promotora, assim como todo o processo, aconteça de modo menos conflituoso, mais eficaz e harmonicamente. Na AC, compreende-se que os alunos precisam aprender não só os conteúdos escolares, como também saber se relacionar com os pares. Então, o exercício de habilidades sociais, ao realizar um trabalho em grupo, torna-se essencial. São exemplos de habilidades a serem aprendidas e exercidas: criticar ideias, não pessoas; ajudar e pedir ajuda; ser assertivo; ter empatia; ouvir atentamente; respeitar a vez de falar etc. (Lima, 2021).

Na AC, quando o grupo finaliza um trabalho, realiza-se uma autoavaliação sobre como atuou a equipe, refletindo e discutindo sobre pontos positivos e fatores que precisam melhorar, a fim de decidir como essa melhora pode ocorrer - essa etapa se chama processamento de grupo. Trata-se, pois, de um elemento essencial para o crescimento pessoal e profissional dos integrantes; é um diferencial entre o trabalho de grupo tradicional, no qual, normalmente, ao concluir uma atividade, os integrantes não refletem sobre as ações concretizadas nem sobre o trabalho realizado.

Posto isso, entender os benefícios da AC é uma forma de querer se engajar nas atividades grupais. Segundo Ovejero (1990), essa metodologia melhora a motivação intrínseca, a autoestima e o funcionamento das capacidades críticas, além da qualidade do processamento



cognitivo das informações, resultando na melhoria do desempenho acadêmico e, consequentemente, na diminuição do fracasso escolar.

A metodologia em questão foi utilizada como dispositivo formativo e processo de geração de dados da experiência discutida neste artigo. Dispositivo formativo, pois, nela e por ela, propiciou-se a reflexão e o diálogo entre os docentes em formação sobre o instrumento do seu fazer docente – o plano de aula. Além disso, caracterizou-se como processo de geração de dados, já que os dados discursivos foram gerados a partir das reflexões e das discussões realizadas.

Letramento docente e formação inicial de professores de Língua Portuguesa

Neste texto, ao lado de Kleiman (1995, 2010), Soares (1998, 2021) e Street (2014), entendemos letramento como os usos sociais da escrita nas diversas práticas sociais que organizam as necessidades enunciativas dos sujeitos. Assim, como as esferas de circulação dos discursos são plurais, as práticas de letramento também o são, dado o fato de que os papéis sociais, as identidades, as ideologias e os gêneros circulantes se circunscrevem às demandas autóctones de cada situação sociodiscursiva.

Sendo um fenômeno plural, diversos são os letramentos: digital, literário, acadêmico, familiar, religioso, por exemplo. O letramento docente, pelo qual nos interessamos neste texto, conforme Signorini (2006, 2007), relaciona-se às práticas sociais de uso da linguagem que se erigem a partir da assunção da docência. Os professores, quando imersos em suas práticas profissionais, produzem gêneros específicos os quais evidenciam seus modos de ser e estar no mundo escolar, bem como sua identidade profissional, (des)velando competências praxiológicas, crenças, formações, alargamentos de visão e agires profissionais.

“A construção de uma identidade docente desde a formação inicial é de extrema importância, uma vez que se trata de um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional que influencia diretamente a prática pedagógica” (Castro, 2023, p. 25). Essa construção, portanto, não se limita aos anos iniciais de formação, mas se estende ao longo de toda a trajetória profissional do profissional professor. Essa identidade é moldada por fatores como o contexto sociocultural, as interações com colegas e alunos, os desafios enfrentados na prática e as reflexões realizadas ao longo do tempo. É um processo dinâmico, que exige do professor não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, mas também uma disposição para (re)pensar crenças, valores e metodologias à medida em que novas demandas e contextos surgem. Nesse sentido, “pensar e fazer a formação de professores envolve



considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação” (Gatti, 2017, p. 72).

Estar imerso na docência significa produzir diversos produtos textuais, os quais (re)velam o ser docente: plano de aula, notas de aula, itens avaliativos, registro de aula, por exemplo. Gêneros como esses evidenciam os modos como, na e pela linguagem, o professor assume sua identidade docente perante os atores escolares com os quais interage, empoderando-se como profissional de sua área.

No que diz respeito à formação inicial para professores de Língua Portuguesa, é interessante refletir sobre quais práticas de letramento docente são erigidas durante esse momento de profissionalização. Por isso, defendemos que é importante que, nesse momento, os estudantes vivenciem diferentes práticas de letramento profissional docente, a fim de que ele se torne um profissional crítico e reflexivo de suas ações.

Fritzen e Fischer (2015) apontam, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma grande oportunidade para uma inserção profissional ainda na graduação, contribuindo para uma trajetória de letramento desses futuros professores. Essa inserção antecipada no âmbito profissional possibilita ao futuro docente compreender as dinâmicas reais da sala de aula, além de refletir sobre os desafios e as potencialidades do ensino de Língua Portuguesa, consequentemente promovendo dinâmicas que auxiliem esse sujeito a intervir nas realidades discursivas em que exerce a docência. Nesse contexto, o PIBID se apresenta como uma ferramenta valiosa para que os licenciandos experimentem práticas pedagógicas concretas, planejem aulas, interajam com alunos e dialoguem com colegas e supervisores, promovendo um desenvolvimento integral de suas competências profissionais.

Kleiman (1995) defende as práticas de letramento do contexto profissional docente como práticas situadas, em que há diversos usos específicos de oralidade e escrita. Dessa maneira, defende-se que o docente de Português, em formação, deve vivenciar diferentes práticas de letramento profissional, via gêneros discursivos orais e escritos, como o plano de aula, objeto de estudo deste artigo, para que ele conheça a realidade do seu contexto profissional e desenvolva as habilidades necessárias para atuar de forma crítica e reflexiva em sua prática pedagógica. O plano de aula, como exemplo central de um gênero textual profissional, torna-se um espaço discursivo de reflexão e planejamento estratégico, permitindo ao futuro professor articular objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação de maneira coerente e alinhada às necessidades de seus alunos. Acerca desse gênero, explanamos a seguir.



O gênero discursivo plano de aula

Neste texto, assumimos os pressupostos bakhtinianos sobre gênero discursivo. Para Bakhtin (2016, p. 12), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que organizam as atividades languageiras das esferas de circulação dos discursos. Assim, ao mesmo tempo em que produzem, as práticas sociais também são produto de gêneros. Portanto, se o letramento se refere aos usos sociais da escrita, ser letrado, como diz Lemke (2010), significa ser letrado em um gênero.

No que se refere ao gênero discursivo plano de aula, ele é produzido convencionalmente por um sujeito que exerce o papel de docente de uma turma. Ao produzir esse texto, o professor mobiliza uma série de conhecimentos: sobre o conteúdo que será ensinado, sobre as metodologias de ensino mais adequadas ao contexto e aos objetivos de aprendizagem, sobre as necessidades e características dos alunos, sobre a organização do tempo e dos recursos didáticos, bem como sobre os objetivos educacionais mais amplos que orientam sua prática. Além disso, a elaboração do plano de aula envolve a apropriação das convenções textuais desse gênero discursivo, que incluem estrutura, linguagem e função comunicativa dentro da esfera educacional. Portanto, como diz Tardif (2002), se o professor mobiliza diversos saberes, como os profissionais, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, para o exercício da docência, então, no plano de aula, esses conhecimentos confluem em prol da interlocução objetivada com a turma.

A partir da perspectiva bakhtiniana, o gênero plano de aula pode ser compreendido como um gênero discursivo que circula no campo do ensino e revela as interações entre docentes e discentes. Conforme Bakhtin (2011), há três elementos que compõem os gêneros discursivos e que determinam a especificidade do campo de comunicação. Sendo assim, o plano de aula pode ser percebido mediante esses três elementos que estão inter-relacionados: tema, estilo e composição.

Compreende-se que o tema vai além da mera descrição de um assunto ou da apresentação de conteúdos, pois expressa uma visão pessoal do autor, formada pelo modo como ele se posiciona e interpreta a realidade (Bakhtin, 2011; Fiorin, 2006). No gênero plano de aula, o tema representa a base central que orienta as atividades. Essa base carrega valores e ideologias que serão negociados e (re)significados durante as interações de modo a contribuir para a construção coletiva do conhecimento. Assim, o modo como o docente organiza o tema em seu plano de aula (re)vela o que ele pensa sobre o conteúdo a ser ministrado, as metodologias que agencia para o público-alvo a que se destina e aquilo que valoriza acerca do



ensino de Língua Portuguesa. Segundo Fiorin (2006), como o enunciado requer uma resposta, o tema é constituído a partir das relações dialógicas, pois é influenciado pelo discurso do outro, seja com o intuito de reproduzi-lo ou de negá-lo.

O estilo está relacionado à escolha e à seleção do vocabulário, das preferências gramaticais e das estruturas frasais, considerando não apenas tipicidades do gênero, mas também do autor. O estilo refere-se à maneira como o plano de aula é elaborado e comunicado. Esse aspecto engloba a escolha de vocabulário, a clareza das instruções e o tom utilizado (pode se modificar de acordo com a instituição e a experiência/vivência do docente), que podem variar de uma abordagem mais formal a uma mais coloquial, dependendo do contexto e do público. Para Bakhtin (2011), o estilo é também a expressão da individualidade do enunciador e deve abrir espaço para o diálogo, permitindo que as diversas vozes dos participantes se articulem e contribuam para o processo educativo.

No plano de aula, o estilo se manifesta a partir de verbos no infinitivo, bem como de frases instrucionais. Esse aspecto relaciona-se ao fato de que esse gênero tem como propósito comunicativo apresentar os fins de aprendizagem a que o docente pretende chegar, bem como os modos agentivos que ele empreenderá para isso.

A composição diz respeito à estrutura interna do plano de aula, que organiza os seus elementos – objetivos, conteúdos, metodologias, atividades, recursos e avaliação (elementos comuns nesse gênero) – de forma coerente e funcional. Essa organização funciona como um arquétipo que orienta a prática pedagógica, refletindo as condições sócio-históricas e culturais do ambiente. No entanto, ela pode sofrer variações a depender da exigência institucional e da intencionalidade do professor. Posto isso, a composição não só facilita a implementação das ações de ensino, mas também possibilita a adaptação e a (res)significação dos conteúdos em diálogo com as realidades dos sujeitos envolvidos.

Ao pensarmos o plano de aula na perspectiva dialógica, entendemos que ele não é um texto isolado, mas um enunciado que dialoga com outros discursos educacionais. É um gênero que responde às demandas institucionais, interage com concepções pedagógicas preexistentes e antecipa a recepção dos alunos e da comunidade escolar. Além disso, ao ser produzido e atualizado constantemente, reflete as transformações na prática docente e na compreensão do ensino, portanto, diversas vozes sociais - institucionais, praxiológicas, acadêmicas etc. - interagem na manifestação discursiva desse texto-enunciado. Nesse sentido, o plano de aula como gênero discursivo não é um documento rígido, mas um instrumento de interação no processo educacional, permeado por relações dialógicas e penetrado pelo contexto social de que é produto e produtor.



Processo de geração e de análise dos dados

Este artigo se vincula à Linguística Aplicada - LA, aqui entendida sob o escopo de Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (2006), segundo quem a LA é uma área das Ciências Humanas e Sociais que visa tratar sobre questões transversais para e nas quais a linguagem pode ser forte propiciadora de desvelamentos. Assim, os autores advogam por uma LA questionadora e indisciplinar, já que a promoção de questionamentos sociais deve se amparar no diálogo transversal entre teorias que possam concretizar esse intento.

Os dados analisados são provenientes de uma pesquisa-ação realizada com licenciandos do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, matriculados na disciplina *Estágio em Ensino da Leitura*, componente curricular obrigatório para quem realiza habilitação em Português na instituição, no segundo semestre de 2023.

Thiollent (1986, p. 7) define a pesquisa-ação como um conjunto de técnicas de pesquisa compostas de “formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”. Desse modo, entendemos a pesquisa-ação como um procedimento metodológico que coaduna com os pressupostos epistemológicos da LA, tendo em vista que ambos os vieses defendem um processo de elaboração de conhecimentos capaz de efetivar problematizações e/ou transformações nas práticas sociais, com vistas a construir saberes praxiológicos.

Desse modo, como temática transversal, elegemos a formação inicial de professores, convocando, para promover os desvelamentos, autores que versam sobre AC, letramento docente e plano de aula. Acreditamos, desta feita, que o diálogo indisciplinar entre esses conceitos abarca o objetivo de promover compreensões sobre a questão da formação inicial, apontando, inclusive, alternativas para investir e intervir nesse processo na realidade do Sul Global.

Analiticamente, interessam-nos dois movimentos languageiros pertinentes à pesquisa-ação, segundo Andrade (2024). O primeiro deles é a narração sobre os passos viabilizadores do processo, já que, segundo o autor, a narrativa é uma instância discursiva que propicia o excedente de visão e a exotopia. Em função disso, narrar os fatos desvela questões atinentes aos processos que se deseja problematizar.

O segundo movimento é a análise qualitativa dos dados discursivos gerados ao longo da agência da pesquisa-ação. Aqui, interessar-nos-ão as versões inicial e final dos planos de aula; a autoavaliação sobre a versão inicial do plano de aula produzida pelo estagiário; o *feedback*



produzido pelo colega de dupla a partir da AC; e os contratos cooperativos e o processamento de grupo provenientes das ações cooperativas.

Como se vê, dado o fato de que o *corpus* discursivo é extenso, visto que estavam matriculados na disciplina vinte estagiários, seria inviável apresentar todos os dados neste texto. Em função disso, selecionamos um exemplar, selecionado ao acaso, desse processo, a fim de ilustrar a discussão analítica apresentada. A análise qualitativa dos dados porá em destaque o modo como as ações formativas empregadas na pesquisa-ação agenciaram a assunção da identidade e do empoderamento do docente em prol de seu letramento profissional na produção do plano de aula.

Destaca-se que este trabalho integra uma pesquisa mais ampla, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará aprovada sob o número de processo CAAE 76958223.1.0000.5054. Dessa forma, os dados dos participantes utilizados neste estudo estão em conformidade com as exigências do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Assim, a identidade dos sujeitos não será revelada, motivo pelo qual, na análise, apresentamos a transcrição dos textos produzidos, uma vez que apresentar fotos dos dados manuscritos poderia propiciar identificação dos colaboradores.

Reflexões e análise dos dados discursivos

A produção dos planos de aula ocorreu na disciplina *Estágio em Ensino de Leitura*, do Curso de Letras, disciplina oferecida, prioritariamente, para alunos que estão próximos de concluir a licenciatura. Desse modo, a elaboração de plano subsidiou tanto a reflexão sobre o próprio gênero plano de aula, como sobre o ensino da leitura.

A elaboração do plano como uma das atividades da disciplina tem razão especial. Além de ser um gênero profissional importante no âmbito da docência, percebemos, como docentes orientadores do estágio, que os estudantes demandavam uma reflexão especial sobre a produção desse gênero. Entendemos, com Bastos e Ribeiro (2019), que fizemos então um trabalho dialógico de formação inicial de professores, já que, para além de abordarmos o gênero sob o viés da teorização bakhtiniana, também agimos alteritariamente a partir das demandas do coletivo do alunado, na tentativa de atender às necessidades e aos direitos de aprendizagem dos estagiários matriculados na disciplina.

Inicialmente, a partir dos conhecimentos prévios da turma, os licenciandos elaboraram individualmente um plano de aula visando o ensino da leitura. Assim, eles foram postos num ato exotópico de produção de texto (Bakhtin, 2011), o que significa dizer que eles foram instados a observar demandas educacionais do espaço educacional onde vivem para que



pudessem refletir sobre como intervir, a partir do plano de aula produzido, na realidade que visualizaram. Tal questão é salutar para a apropriação dos letramentos docentes, uma vez que o foco do docente é a aprendizagem do aluno. Dessarte, uma prática de produção de planos de aula deve sempre colocar o professor em formação inicial nesse lugar reflexivo de diagnose para que possam começar a agir em prol de seu endereçamento.

A seguir, destacamos a primeira versão de um dos planos produzidos na turma.

Plano de aula 1

Gênero Textual: Conto/Fábula

Objetivos: (Previsão) Trabalhar a imaginação e cognição dos alunos explorando seus conhecimentos de mundo.

Analisar e explorar os significados de palavras desconhecidas dentro do conto apresentado em sala de aula.

Descrição da aula: (organização em sala)

- Apresentação do conto pela professora e anotar as ideias de suposição da história.
- Leitura individual anotando as palavras desconhecidas e lhes dando um suposto significado, levando em consideração as informações já presentes no conto.
- Tirar as dúvidas dos alunos.
- Separar a turma em grupos para que eles possam conversar entre si sobre suas análises textuais.
- Em seguida, os estudantes devem, individualmente, construir uma pequena história com as palavras desconectadas, levando em consideração que as palavras desconhecidas já foram exploradas junto à professora. (Dados da pesquisa, 2023).

O plano em apreço apresenta estruturalmente elementos importantes que se esperam para o gênero: o conteúdo, os objetivos e a metodologia. No entanto, ainda faltam outros integrantes da estrutura composicional, principalmente o público-alvo para o qual se endereça a aula proposta, os materiais necessários e as indicações de como se deve proceder a avaliação.

Outra questão digna de nota é observar que as partes do plano não mantêm coerência entre si, já que a fábula, por exemplo, colocada como um dos gêneros textuais a ser trabalhado, não é mobilizada na metodologia; ademais, os objetivos da aula não são satisfatoriamente cumpridos pelas ações metodológicas indicadas. Também, é importante ressaltar que, num gênero como o plano de aula, a metodologia deve apresentar o material concreto a ser trabalhado para, assim, qualquer pessoa que ler conseguir realizar o processo indicado. Ao contrário disso, o plano não apresenta que textos serão utilizados, deixando a cargo do professor a escolha do exemplar analítico, o que é um problema, tendo em vista que nem todo texto a ser escolhido pode cumprir os objetivos propostos.

Tal diagnóstico nos fez perceber a importância de se trabalhar o gênero plano de aula na formação inicial, engajando os estagiários num processo de letramento docente a partir do viés da AC. Na aula seguinte à primeira produção, foram discutidos pontos como: o que é um



plano de aula, sua função discursiva, o que compõe um plano, por quem é feito e a quem é direcionado. Os alunos foram convidados a compartilhar planos que conheciam e pelos quais haviam pesquisado, assim como a discutir modelos de estruturas de planos das redes de ensino da educação básica do estado e modelos de planos utilizando a metodologia da AC.

Após essas etapas, eles foram organizados em duplas, por sorteio, para que houvesse uma heterogeneidade, ponto importante na aprendizagem cooperativa, pois, nos moldes propostos por Johnson, Johnson e Holubec (1999), acredita-se que trabalhar com pessoas diferentes, com quem não se tem afinidade prévia, propicia o compartilhamento de saberes e experiências diversas. Ademais, contribui-se para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Formadas as duplas, explicou-se que eles analisariam os próprios planos e o da sua dupla a partir das discussões feitas, mas, antes disso, por se tratar de uma atividade de *feedback*, em que se vai olhar criticamente sobre o que foi feito pelo outro, explicou-se que há habilidades sociais que precisam ser praticadas, como dar e receber esse *feedback*; pedir e dar ajuda; ser assertivo e empático; comprometer-se com o aprendizado do colega.

Tal ação, considerando um contexto de construção de letramento docente e de formação inicial de professores, tem razão especial: o professor, seja da educação básica seja da superior, está sempre em diálogo com pessoas com quem *a priori* não conhece de muitos anos; em seus colegiados, os docentes precisarão posicionar-se entre os pares, solicitando ajuda, escutando empaticamente a ideia dos parceiros etc.; também, principalmente nas práticas avaliativas, o professor precisa despir-se de motivações subjetivas para avaliar os estudantes com foco em sua aprendizagem, dando um retorno respeitoso sobre isso.

Então, acreditamos que esses pilares da AC, para além de dinamizar a prática de produção de planos de aula, também e principalmente, focalizam habilidades sociais as quais, uma vez construídas e/ou refinadas na formação inicial, têm forte impacto numa docência ergonômica (Amigues, 2004). Desse ponto de vista, entendemos e defendemos que, embora o foco fosse a produção do plano de aula, quando se toma a perspectiva do letramento docente como pensada por Signorini (2006, 2007) e por Kleiman (2010), a AC contribui para engajar o professor em formação em práticas sociais outras que se transversalizam a essa produção e contribuem para sua inserção no universo profissional escolar com maior empoderamento.

Dito isso, os licenciandos foram orientados a realizarem um acordo de cooperação, prática comum na AC em que os integrantes de um grupo acordam práticas e habilidades para que o grupo funcione da melhor forma. Aliado ao acordo, também foi orientado que assumissem funções que seriam necessárias para a realização da atividade, como um integrante



cronometrar o tempo e redigir as possíveis dúvidas e o outro participante ser o porta-voz da dupla quando fossem apresentar suas discussões.

Exemplo de acordo cooperativo

- A dupla deve trabalhar junta e colaborar com ideias para cada plano de aula;
- Tentar fazer a atividade dentro do tempo determinado;
- Aceitar as sugestões, mesmo que, porventura, possa não concordar com elas (Dados da pesquisa, 2023).

O acordo cooperativo também tem natureza privilegiada num processo de formação inicial com foco no letramento docente. Na escola, o professor deverá tomar decisões, individual e coletivamente, em prol de um bem comum, que é a aprendizagem dos estudantes matriculados na unidade escolar. Assim, fechar acordo com os demais no processo de formação, assumindo protagonismo em determinadas funções, engaja o estagiário em ações que lhe fazem refletir sobre sua atividade como profissional da docência, cooperando para a catalisação de sua formação (Signorini, 2006, 2007).

Após esse momento, da organização de como iriam trabalhar em dupla, cada integrante realizou, primeiro, a autoavaliação escrita do seu plano. A seguir, ainda com destaque para o mesmo plano inicialmente exposto, apresentamos a autoavaliação do estagiário.

Análise crítica do plano de aula

(Objetivos): os verbos estão no infinitivo e estão claros.

(Conteúdo): tenho que melhorar meu plano de aula em relação ao conteúdo, pois acredito que não há um conteúdo específico, não destinei um tópico para esse aspecto. No plano não há as habilidades da BNCC.

(Adequação da aula ao público-alvo): As atividades do plano são destinadas para o ensino fundamental 7º e 8º ano. Não coloquei essas especificações no plano.

(Tempo de aula e de cada atividade): Não há uma ordem cronológica específica para cada atividade, mas construí o plano para uma aula de 50 minutos.

(Materiais): Não especifiquei os materiais utilizados na aula, mas na aula será utilizado apenas quadro, pincel e papéis com os contos.

(Recursos didáticos): Os materiais utilizados devem estimular os alunos a ler e compartilhar as suas ideias com seus colegas, além de estimular a imaginação dos estudantes.

(Procedimentos da aula): Na aula há uma leitura individual e a retirada de dúvidas dos alunos e o compartilhamento das ideias dos estudantes. Se fosse acrescentar algo, seria alguma dinâmica.

(Avaliação da aprendizagem): Não coloquei avaliação.

(Avaliação da aula): Não há avaliação do plano. (Dados da pesquisa, 2023).

Já na autoavaliação, podemos perceber que o estagiário, após a aula sobre o gênero, consegue exotopicamente sinalizar pontos importantes para intervir na produção de seu texto. Ele percebe que muitos dos pontos esperados para o gênero estão silenciados em sua primeira produção, tais como o público-alvo, os conteúdos a serem abordados, os materiais necessários,



o processo de avaliação, o tempo de aula. Não consegue, no entanto, perceber que os objetivos e a metodologia ainda carecem de uma melhor coerência para cumprir os propósitos estipulados.

Desse modo, inferimos que a autoavaliação, pilar importante da AC, também intervém proveitosamente no letramento docente, já que, ao fazer esse processo, o docente em formação, metacognitivamente, reflete sobre o que produziu e inicia intervenções que têm como foco o processo de sua aula; neste caso, o ensino e a aprendizagem. Com isso, vemos que atuar em prol do letramento docente significa não somente empoderar os professores em formação, mas também possibilitar modos de o professor refletir acerca de sua ação, o que, em maior ou menor medida, desemboca num ensino mais comprometido e em práticas educativas mais corroborantes com uma proposta pedagógica alinhada às necessidades de cada realidade local.

Feito isso, os integrantes de cada dupla trocaram os planos entre si para que houvesse a avaliação do colega, sem terem contato com a autoavaliação, para que não ocorresse influência do que já tinha sido escrito. O plano ao qual estamos dando destaque recebeu a seguinte avaliação:

Análise do plano de aula

- Os objetivos estão bem esclarecidos dentro do que se busca alcançar em relação ao desenvolvimento do aluno, faltando apenas enfatizar algumas capacidades em relação às capacidades socioemocionais, como o trabalho em equipe, por exemplo.
- Assunto da aula bem discutido: Conto/fábula
- Público-alvo: faltou delimitar o público-alvo da aula em questão.
- Metodologia: Bem descrita e separada em etapas, faltando apenas o cálculo do tempo para a realização da tarefa. Organização da sala de aula bem descrita.
- Materiais: o uso de materiais da atividade não ficou muito claro. Faltou um momento com feedback dos alunos sobre o que aprenderam e sobre o que entenderam sobre conto e fábula. Seria interessante uma atividade de produção própria de conto e fábula para casa. (Dados da pesquisa, 2023).

Com as avaliações feitas, trocaram-se os *feedbacks* escritos, bem como leram-se e discutiram-se as possíveis dúvidas, discordâncias e esclarecimentos. O que vemos, no texto analítico apresentado, é uma prática interessante se olharmos sob o ponto de vista da AC. O estagiário se detém à análise do plano, o que demonstra sua compreensão de que o objetivo é criticar ideias, não o colega. Seu comprometimento em promover um excedente de visão ao colega também é digno de nota, já que apresenta considerações profundas acerca do texto que leu.

Essas ações têm caráter formativo salutar e, nesse sentido, angariam não somente um olhar sobre a formação do outro, mas também sobre a própria formação, já que esse excedente



de visão, nos moldes explicitados por Bakhtin (2011), é sempre disparado pelo outro. Então, ao ler o plano do colega, o estagiário que fez a análise, ao retornar ao próprio texto, poderá intervir em seu plano com maior empoderamento, já que refinou seu olhar sobre o processo de produção do gênero.

Em seguida, foi realizado o fechamento da aula com a apresentação dos porta-vozes de cada dupla para toda a turma. Suas funções eram explicar sobre quais pontos precisam ser melhorados nos planos, quais pontos acharam importantes que foram contemplados na elaboração e sobre o que acharam desse processo de escrita, análise e reescrita. A seguir, apresentamos a versão final do plano que pomos em tela nesta análise.

Reescrita do plano

Assunto: Conto.

Conteúdo: Conto. Ex.: “Missa do galo” de Machado de Assis.

Objetivos: (geral) – trabalhar a imaginação e cognição dos alunos, explorando seus conhecimentos de mundo.

(específicos) – Explorar os significados das palavras desconhecidas dentro do conto trabalhado em sala de aula.

- Discutir coletivamente sobre como o conto se relaciona com a realidade de cada aluno.

Metodologia: (10 min) Apresentação do conto pela professora e anotar as ideias de suposição da história.

(15 min) Leitura individual, anotando as palavras desconhecidas e apresentando um suposto significado, levando em consideração as informações presentes no plano.

(8 min) Tirar as dúvidas dos alunos.

(5 min) Separar a turma em grupos para que eles passam discutir sobre suas análises textuais.

(10 min) Em seguida, os estudantes devem individualmente construir uma pequena história (conto) com as palavras desconhecidas, levando em conta que as palavras já foram exploradas junto à professora.

Avaliação: grupal – para a análise da aprendizagem, será distribuído questionário de 5 perguntas para os grupos, com o intuito de todos do grupo acertarem três questões.

Avaliação da aula: Feedbacks dos alunos.

Materiais: Quadro, pincéis, papéis com o conto, slides (opcional).

Habilidades: De acordo com as habilidades e competências da BNCC. (Dados da pesquisa, 2023).

A produção final do plano do estagiário já engloba diversos aspectos importantes do gênero. Não se trata de um domínio simplesmente dos elementos composicionais, estilísticos e temáticos do plano - o que não deixa de ser importante, mas também de como esse gênero revela a faceta identitária do docente em formação. Desse modo, como viemos discutindo, o processo de letramento docente a partir da AC com foco na produção do plano de aula evidencia a elaboração de uma aula pensada para uma turma da educação básica, com ajustes metodológicos importantes para esse endereço. A avaliação, por sua vez, agora considera também o *feedback* dos alunos, não somente a precisão da nota do professor. Ademais,



documentos referenciais para o ensino, como a BNCC, agora são dimensionados na nova versão do plano. O que vemos, portanto, é a identidade de um docente, ao mesmo tempo, se concretizando e se moldando, a partir das diversas vozes sociais que transversalizam sua prática: o discurso acadêmico, o dos documentos oficiais, o das necessidades de aprendizagem dos discentes etc. Desse modo, temos um estagiário que se posiciona, via plano de aula, frente a essa cadeia dialógica em prol da aprendizagem da leitura de contos.

É importante observar também que, a despeito do avanço considerável da versão inicial para a final, ainda há questões a serem desenvolvidas: os objetivos ainda não estão em consonância com a metodologia nem direcionados para o que o aluno precisa aprender (o estagiário focou no que ele próprio precisava executar e não nos objetivos de aprendizagem); a distribuição do tempo da aula também está problemática, já que se supõe que um conto tão extenso e com tamanha profundidade literária não seria lido em 10 minutos. Tais observações, ao que parecem, revelam que, assim como o letramento acadêmico, o letramento docente também apresenta aspectos ocultos (Street, 2010).

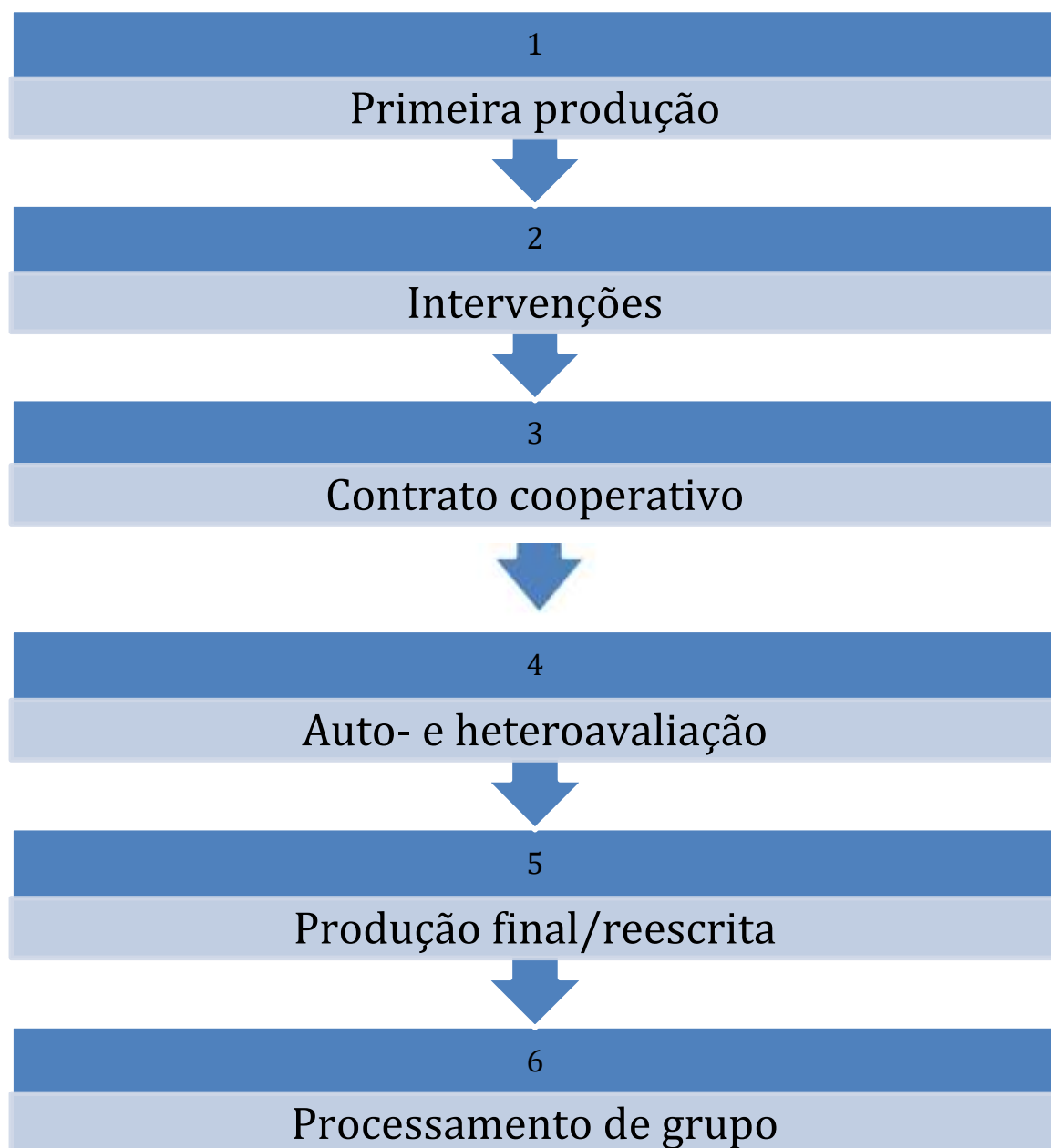
Para finalizar o processo, as duplas realizaram o processamento de grupo, levando em consideração os pontos positivos na realização do trabalho (Que bom), os pontos que precisam melhorar (Que pena) e como melhorar (Que tal).

Processamento de grupo

- Que bom: que a dupla cooperou e gerou resultados; que houve reflexão sobre os pontos que precisavam melhorar nos nossos planos.
- Que pena: ultrapassamos um pouco o tempo para realizar as atividades.
- Que tal: cumprimos o tempo na próxima atividade (Dados da pesquisa, 2023).

O processamento de grupo, em uma formação inicial docente, faz as vezes de permitir que o estagiário possa refletir sobre suas aprendizagens e agências, dando protagonismo ao sujeito sobre sua própria formação. Além disso, habilidades sociais, importantes para o engajamento no universo escolar, são desenvolvidas ao engajar o sujeito numa reflexão sobre suas ações e como ele pode encontrar alternativas para sanar dificuldades (Lima, 2021).

Para ilustrar como ocorreu esse processo, elaboramos a Figura 1, a seguir.

**Figura 1-** Processo de produção do gênero plano de aula, sob o viés da AC

Fonte: elaboração própria.

Pelo esquema, conseguimos perceber que a produção da primeira produção do plano serviu como diagnóstico do que precisaríamos discutir sobre o gênero com os docentes em formação inicial. Assim, após construírem um aparato analítico mais consolidado sobre o plano de aula, via AC, eles fizeram autoavaliação e avaliação em dupla, o que lhes propiciou um excedente de visão importante para a reescrita do texto.

A versão final angaria todo o trabalho processual de intervenção nos letramentos antes demandados, a fim de que a questão do endereçamento (série e público-alvo a que a aula se destina), da identidade docente e do domínio do próprio gênero possam se efetivar. Após isso, o estagiário participa, via AC, do processamento de grupo, que tem como fim realizar



autoavaliação do seu próprio processo de aprendizagem, bem como refletir sobre aquilo que pode ser ajustado em outras oportunidades formativas.

Conclusão

Este texto teve como objetivo principal analisar como a AC é uma metodologia que auxilia na alteração das condições de letramento docente a partir da produção do gênero discursivo plano de aula. Para cumprir esse propósito, travamos diálogo entre os próprios pilares da AC, o conceito de letramento docente na formação inicial de professores de Língua Materna e a compreensão bakhtiniana de gênero do discurso. Metodologicamente, operamos uma pesquisa-ação, a qual gerou dados discursivos analisados sob o escopo de uma abordagem qualitativa.

Ao enfocar o letramento como questão crucial dos processos educacionais e formativos, Kleiman (2010) coloca em pauta que o gênero não pode ser visto como um molde, mas como uma instância que faz funcionar a engrenagem dialógica do discurso social. Essa visão tem consequência paradigmática no tratamento do gênero, já que ele deixa de ser tomado como um enquadre rígido a ser preenchido e passa a ser uma instância na e pela qual os sujeitos evidenciam agires e ideologias, bem como desempenham papéis sociais nas instituições de que fazem parte. Então, o gênero, tomado aqui sob o viés bakhtiniano, tem a ver com o exercício de atividades humanas, com foco no empoderamento dos sujeitos. Neste texto, pusemos em destaque a atividade profissional, com foco no empoderamento docente.

Desta feita, pudemos perceber que a AC, como metodologia que permite funcionar reflexões metalinguísticas sobre a aprendizagem e engajar os sujeitos em situações-problema similares às da vida profissional, propicia tanto a apropriação do gênero discursivo plano de aula por professores em formação inicial quanto catalisa reflexões formativas a respeito de sua identidade docente, de seu lugar no espaço profissional e das possibilidades interventivas nas realidades educacionais com foco no processo de ensino e aprendizagem.

Sob essa ancoragem, pudemos ver que o estagiário, cuja primeira produção desconsiderava aspectos de endereçamento da aula planejada e também esquecia elementos de organização do tempo e de orientações prescritivas, ao refletir sobre o gênero em questão juntamente com pares que vivenciam a mesma situação, engaja-se num processo de catalisação formativa no e pelo qual, ao reescrever o texto, assume uma responsabilidade docente como profissional em construção, o que permite concluir que, como dissemos, o letramento colabora para a performance identitária e para o empoderamento do professor.



REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In MACHADO, Anna Raquel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva. **Proposta metodológica para o ensino dialógico de leitura sob o amparo indisciplinar e decolonial da Linguística Aplicada**. 2024. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Sergei Botchararov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BASTOS, Rafael Lira Gomes; RIBEIRO, Pollyane Bicalho. A autoconfrontação como dispositivo metodológico para a formação continuada do professor. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 2, p. 165-178, 2019
- BORDIGNON, Luciane Spanhol; NEZ, Egeslaine de. O apagão docente no Brasil: o caso da Pedagogia no Estado do Rio Grande do Sul. **Paradigma**, Maracay, v. 5, n. 1, 2024, p. 4-17.
- CASTRO, Joaquim Junior da Silva **Práticas de oralidade acadêmicas e profissionais na formação e no trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio**. 2023. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. O 'apagão' docente: licenciaturas em foco. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 258-269, 2018.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FRITZEN, Maristela Pereira; FISCHER, Adriana. O Pibid como possibilidade de inserção de professores em formação em práticas de letramento acadêmico. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 530-560, 2015.
- GATTI, Bernardete. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.
- JOHNSON, Davi.; JOHNSON, Roger; SMITH, K. A. A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades. **Change**, [s.l.], v. 3, n. 4, p.91-102, 1998.
- JOHNSON, Davi.; JOHNSON, Roger.; HOLUBEC, Edythe. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- KLEIMAN, Angela (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.



KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LIMA, Alverbênia Maria Alves de. **Aprendizagem Cooperativa**: construção e reconstrução da identidade docente a partir da Teoria Dialógica do Discurso. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

LOPES, José Pinto; SILVA, Helen. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. **Revista Educación, Política y Sociedad**, Madrid, v. 7, n. 2, p. 37-54, 2022.

OVEJERO, Anastasio Bernal. **Métodos da aprendizagem cooperativa**. Madri: PPLL, 1990.

PIAGET, Jean. Development and learning. In RIPPLE, Richard; ROCKCASTLE, Verne (Eds.). **Piaget rediscovered**. Cornell University: Ithaca, 1964, p. 7-20.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. In RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística aplicada crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. p. 77-114.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SIGNORINI, Inês. **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIGNORINI, Inês. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 211-228.

SLAVIN, Robert. **Cooperative learning**: theory, research, and practice. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

STREET, Brian. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro; contribuições de Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.



STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Harvard: University Press, 1978.