



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE DOUTORADO EM LINGUAGEM E ENSINO

RENILSON NÓBREGA GOMES

**SABERES DE ESCRITA DO PROFESSOR EM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROGRAMA ESCRREVENDO O FUTURO**

CAMPINA GRANDE-PB
2024

RENILSON NÓBREGA GOMES

**SABERES DE ESCRITA DO PROFESSOR EM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROGRAMA ESCRREVENDO O FUTURO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como um dos requisitos para a obtenção de título de Doutor em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva.

**CAMPINA GRANDE-PB
2024**

G633s Gomes, Renilson Nóbrega.
Saberes de escrita do professor em curso de formação continuada do Programa Escrevendo o Futuro / Renilson Nóbrega Gomes. – Campina Grande, 2024.
208 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.
"Orientação: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva".
Referências.

1. Formação Docente. 2. Programa *Escrevendo o Futuro*. 3. Saberes de Escrita do Professor. 4. Sequência Didática - Aprendendo por Meio de Resenhas. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 377.8(043)

RENILSON NÓBREGA GOMES

**SABERES DE ESCRITA DO PROFESSOR EM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO**

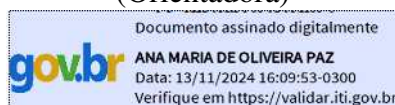
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como um dos requisitos para a obtenção de título de Doutor em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Aprovada em: 17 de outubro de 2024.

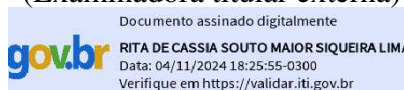
BANCA EXAMINADORA



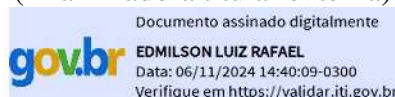
Profa. Dra. Williany Miranda da Silva (PPGLE/UFCG)
(Orientadora)



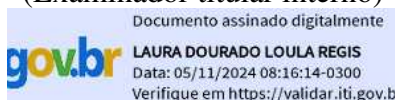
Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz (PPGEL/UFRN)
(Examinadora titular externa)



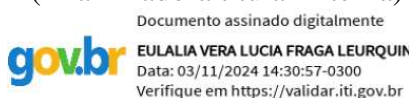
Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/UFAL)
(Examinadora titular externa)



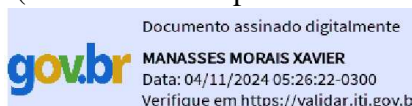
Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (PPGLE/UFCG)
(Examinador titular interno)



Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis (PPGLE/UFCG)
(Examinadora titular interna)



Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (PPGL/UFC)
(Examinadora suplente externa)



Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier (PPGLE/UFCG)
(Examinador suplente interno)

*Para o príncipe dos anjos, meu guia e defensor,
São Miguel Arcanjo, por nos combates da vida,
lembrar-me de que, com Deus, sou mais que
vencedor.*

AGRADECIMENTOS

O acesso e a permanência, assim como a finalização do curso de Doutorado em Linguagem e Ensino só foram possíveis porque pessoas se fizeram presentes em meu caminho. Identificá-las, na ocasião, é uma expressão de gratidão e o modo sublime que optei para mantê-las memoráveis no que concerne à minha formação continuada.

Muito obrigado,

Ao meu Deus, a quem sou eternamente grato, pela minha existência e inúmeras possibilidades de me manter firme na trajetória de meus estudos e profissão, tornando-me feliz e realizado.

Ao único que é digno de receber a honra e a glória, a força e o poder, como canta Aline Barros, *Jesus Cristo*, pelo que representa e tem feito por mim. Para Ti, todo o meu louvor!

A Nossa Senhora do Rosário de Fátima, para quem sempre me volto confiante em sua intercessão junto a Deus em favor de meus sonhos e projetos, além de sua proteção.

À Profa. Dra. Williany Miranda da Silva, por me aceitar, mais uma vez, como seu orientando e conduzir com competência, apoio incessante e liberdade, minha formação, pesquisa e elaboração da tese. O seu exemplo de professora, pesquisadora, escritora foram fundamentais para que descortinasse horizontes e realizasse sonhos, a exemplo desse estudo.

Ao Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael, por participar de minha trajetória acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – processo seletivo, fórum de pesquisa, seminários de tese, bancas de qualificação e defesa –, partilhando suas reflexões e impressões, tornando, desse modo, possível a concretização desse trabalho.

À Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, pela sua leitura e avaliação da tese em ambas as etapas de sua apresentação. Agradeço pelo olhar perspicaz, que trouxe à tona encaminhamentos fundamentais para o aperfeiçoamento do texto.

À Profa. Ana Maria de Oliveira Paz e à Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis pela solicitude demonstrada ao aceitar o convite para atuarem como arguidoras titulares na avaliação desta tese. Agradeço pela aceitação e disponibilidade, assim como pelas valiosas observações partilhadas, que contribuíram para o aprimoramento do texto.

À Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e ao Prof. Dr. Manassés Morais Xavier, por aceitarem participar como arguidores suplentes da leitura e avaliação da tese nas duas etapas de sua apresentação.

À Profa. Dra. Denise Lino de Araújo, pelas reflexões empreendidas e contribuições nos repassadas em função do melhoramento de meu projeto na disciplina de Tópicos Avançados de Pesquisa focado na sua apresentação no fórum de pesquisa.

À Profa. Dra. Glícia Marili Azevedo de Medeiros, pelas observações, questionamentos e sugestões apresentadas durante a qualificação da tese. Reconheço, ainda, as valiosas contribuições feitas no VII Fórum de pesquisa, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que foram fundamentais para o aprimoramento do meu projeto e a redefinição da temática de estudo.

Aos professores e professoras do PPGLE/UFCG, cujas docências não só enriqueceram, como vêm aprimorando e lapidando minha formação e ações de ensino e pesquisador.

Aos amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas *Adna, Daiana, João Vitor, Marcos, Sibéria, Vanessa e Vilani*, pelas discussões, partilha de perspectivas acadêmicas e caminhos que trilhamos à luz de suas falas.

Aos amigos e amigas da disciplina de Seminários de Tese *Auriele, Daniel, Elisa, Evany, Isabelle, Jarbas, Vilanni e Walter*, pelas motivações proporcionadas mediante suas produções e apresentações, tendo como essência a produção do texto da tese.

Aos colaboradores da pesquisa, pelas relevantes contribuições e satisfação em participar da entrevista e sessão de grupo focal.

À Adna, Mateus (meu sobrinho) e Raphael, pelas discussões sobre a temática investigada, bem como pela leitura e correção da tese.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado Profissional (UFRN, campus de Currais Novos-RN), pelo exemplo de mestres e pesquisadores identificado no período que tive a oportunidade de contar as suas docências, o que serviu demasiadamente de motivação como também de referência para que fosse mais além.

Ao Prof. Dr. Márcio Sales Santiago, ex-orientador, amigo e parceiro de produções e publicações, pela satisfação de ouvi-lo e seguir as suas recomendações.

Ao Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior, pela atenção disponibilizada com frequência às minhas conversas de estudante, professor e pesquisador, além de ser referência para algumas enunciações citadas ao longo do texto da tese. Gratidão pela amizade que nutrimos por meio da leitura de seu livro *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica!*

Aos amigos e amigas do Programa de Mestrado Profissional (Turma 5), por sonharem comigo a continuidade de meus estudos.

Aos meus amigos/irmãos *Claudia Gean e Raphael*, pela partilha de conhecimentos e experiências, bem como apoio dado ao longo de minha formação – mestrado e doutorado.

A Breno e a David Naamã, alunos da graduação Letras-Português (UFCG), pela amizade que construímos durante as aulas de Estágio Docente.

Aos professores e professoras, que cursaram comigo o Projeto Logos II, por receberem meus ensinamentos em função de seus estudos, tornando-se assim o primeiro público para o qual costumo dividir minha docência em eventos de formação continuada.

Aos meus pais *Roque Gomes (in memoriam)* e *Maria do Livramento*, pela educação com a qual utilizaram para me educar, além de apontarem a escola no desejo de que nela ampliasse os seus ensinamentos e as suas orientações.

Aos meus irmãos *Raquel, Ricardo e Rosângela*, por fazerem parte de minha vida.

Aos meus sobrinhos *Breno, Ítalo, Januário, Mateus e Ruan Miguel*, pela alegria e esperança que me trazem ao coração.

À minha avó *Maria de Otávio (in memoriam)*, por ter me presenteado com o que gosto tanto de fazer *escrever* e me faz recordá-la, propondo eventos para que usasse a escrita e resolvesse demandas que deles surgiam – bilhetes, cartas, listas de compra.

Aos profissionais e estudantes da Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Médio Maria Lídia Rangel, Tenório-PB, pelas conversas e escutas sobre minha pesquisa e elaboração da tese, assim como pela compreensão e apoio prestados para que pudesse cursar o doutorado.

À Prefeitura Municipal de Tenório-PB, agradeço pela concessão de meu pedido de licença de trabalho, o que oportunizou tempo e dedicação para atender às demandas do curso.

Enfim, a todos, que apesar de não terem sido citados, agradeço-lhes por lembrar e saber que contribuíram com a minha história de vida, educacional e profissional.

A maioria dos docentes que frequenta cursos de capacitação e aperfeiçoamento o faz justamente por perceber que falta algo mais consistente, que não foi ensinado nos cursos de Letras e que alimente sua atividade docente. Isso é ótimo, pois equivale a reconhecer que a formação docente deve ser contínua (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015, p. 207).

RESUMO

No exercício de suas funções institucionais e pedagógicas, o professor realiza práticas de linguagem, levando em conta a agência social em que exerce sua docência, constituindo-se, assim, o letramento para o trabalho. Para este estudo, o foco está no curso de formação continuada para professores, Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas, oferecido pelo Programa Escrevendo o Futuro, no modelo Ensino a Distância. Baseando-me na experiência como cursista, surgiu o interesse em investigar os estudos relacionados aos saberes de escrita didatizados para os educadores, com o objetivo de refletir sobre o ensino dessa prática de linguagem articulada às suas ações profissionais. A pergunta central norteadora é: *O que os saberes de escrita mobilizados em curso de formação continuada desvelam sobre a perspectiva de formação docente?* Para respondê-la, estabeleci como objetivo geral: Investigar as formas de mobilização de saberes de escrita com vistas a compreender a concepção de formação continuada subjacente. Dele, derivam-se três objetivos específicos: (1º) Identificar o processo de didatização da escrita dos professores em curso de formação docente; (2º) Caracterizar o processo de didatização sobre a escrita dos professores a partir de prescrições e do produto representativo – resenhas; e (3º) Relacionar os saberes de escrita mobilizados pelos professores no curso em destaque, “Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas”, à concepção de formação. As considerações teóricas distribuem-se entre o trabalho docente e o ensino de escrita, destacando-se, primeiramente, reflexões sobre formação docente, ciências do trabalho e saberes docentes e, em seguida, a respeito do ensino de escrita, escrita profissional, interacionismo sociodiscursivo. A metodologia de estudo situa-se na área da Linguística Aplicada, sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativista, com características documental e etnográfica. O *corpus* analisado é composto por documentos extraídos do curso investigado, além de uma sessão de grupo focal e uma entrevista aplicadas com os professores colaboradores. Os resultados apontam que o processo de didatização ocupa-se da instrução dos conhecimentos sobre o gênero resenha, focando na sua elaboração. A aprendizagem de sequência didática ocorre com referência à metodologia do curso. Os saberes de escrita destacaram o ensino vivenciado, além de perspectivas de formação docente que fundamentaram os estudos consultados – de caráter instrumental e tecnicista – e marcas que sinalizam os seus posicionamentos, conforme declarações feitas nos instrumentos de pesquisa utilizados. Conclui-se que as instruções da formação continuada se concentram nas dimensões científica e pedagógica. O professor, na condição de aluno, desenvolve uma relação propedêutica e instrumental com o saber, aprendendo na formação o que utilizará em sala de aula. As decisões didático-pedagógicas são repassadas para aplicação pelos(as) mediadores(as) junto aos educadores, sendo relevante que tais escolhas não sejam determinísticas a priori (antes da realização do curso), mas ocorram durante o processo, considerando situações que motivem suas redefinições e adequações, atendendo, dessa forma, às demandas e perspectivas dos participantes. Por fim, resalto os encaminhamentos apresentados, com a pretensão de que possam orientar o planejamento e a gestão de estudos direcionados para a formação docente.

Palavras-chave: Programa Escrevendo o Futuro. Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas. Formação docente. Saberes de escrita do professor.

ABSTRACT

In performing their institutional and pedagogical duties, teachers engage in language practices that reflect the social agency inherent in their profession, constituting a form of literacy for work. This study focuses on the continuing education course "Didactic Sequence: Learning Through Reviews," offered by the "Escrevendo o Futuro" Program in a Distance Education format. Based on personal experience as a course participant, this study investigates the knowledge related to writing that is taught to educators, aiming to reflect on the teaching of this language practice as it connects to teachers' professional actions. The central question guiding this research is: What do the writing knowledge mobilized in continuing education courses reveal about the perspective on teacher training? The general objective is to investigate the ways in which writing knowledge is mobilized to understand the underlying conception of continuing education. This is further divided into three specific objectives: (1) to identify the process of teaching writing in teacher training courses; (2) to characterize the didactic process of writing instruction based on prescriptions and representative products - reviews; and (3) to relate the writing knowledge mobilized by teachers in the course "Didactic Sequence: Learning Through Reviews" to the conception of teacher training. The theoretical framework addresses teacher work and writing instruction, with initial reflections on teacher training, work sciences, and teacher knowledge, followed by considerations on writing instruction, professional writing, and sociodiscursive interactionism. This study employs a qualitative, descriptive-interpretative approach within Applied Linguistics, with documentary and ethnographic characteristics. The corpus includes documents from the investigated course, alongside data from a focus group session and an interview with participating teachers. Results indicate that the didactic process focuses on instructing teachers on the review genre, emphasizing its composition. The learning of didactic sequences occurs with reference to the course's methodology. The writing knowledge emphasized the experienced teaching, alongside perspectives on teacher education based on consulted studies—characterized by instrumental and technical approaches—and indicators of teachers' stances as evidenced in research instruments. It is concluded that continuing education instructions are focused on scientific and pedagogical dimensions. As students, teachers develop a preparatory and instrumental relationship with knowledge, learning in training what they will later apply in the classroom. Didactic-pedagogical decisions are conveyed to educators through mediators, with an emphasis on allowing these choices to evolve during the course rather than being predetermined, thus adapting to situations that motivate their redefinition and adjustment to meet participant demands and perspectives. Finally, guidance is presented with the intention of supporting the planning and management of studies aimed at teacher education.

Keywords: Escrevendo o Futuro Program. Didactic Sequence: Learning Through Reviews. Teacher Education. Teacher Writing Knowledge.

RESUMEN

En el ejercicio de sus funciones institucionales y pedagógicas, el profesor realiza prácticas de lenguaje que reflejan la agencia social de su docencia, configurando así una alfabetización para el trabajo. Este estudio se centra en el curso de formación continua para profesores "Secuencia Didáctica: Aprendiendo por Medio de Reseñas", ofrecido por el Programa Escrevendo o Futuro en modalidad de Educación a Distancia. A partir de la experiencia como participante, surge el interés en investigar los conocimientos de escritura didactizados para educadores, con el objetivo de reflexionar sobre la enseñanza de esta práctica lingüística en relación con sus acciones profesionales. La pregunta central es: ¿Qué revelan los conocimientos de escritura movilizados en el curso de formación continua sobre la perspectiva de formación docente? El objetivo general es investigar la movilización de conocimientos de escritura para entender la concepción subyacente de formación continua, con tres objetivos específicos: (1) identificar el proceso de didactización de la escritura en la formación docente; (2) caracterizar este proceso basado en prescripciones y en el producto representativo —las reseñas; y (3) relacionar los conocimientos de escritura movilizados en el curso con la concepción de formación. El marco teórico aborda el trabajo docente y la enseñanza de la escritura, con reflexiones sobre la formación docente, las ciencias del trabajo, los saberes docentes, la enseñanza de la escritura profesional y el interaccionismo sociodiscursivo. La metodología se basa en un enfoque cualitativo de la Lingüística Aplicada, con características descriptivo-interpretativas, documentales y etnográficas. El corpus incluye documentos del curso, una sesión de grupo focal y una entrevista con profesores colaboradores. Los resultados indican que la didactización se centra en instruir sobre el género reseña, con un enfoque en su elaboración. La enseñanza de la secuencia didáctica se vincula a la metodología del curso, revelando perspectivas instrumentales y tecnicistas de la formación docente. Las conclusiones destacan que las instrucciones de formación continua se enfocan en las dimensiones científica y pedagógica, desarrollando una relación propedéutica e instrumental con el saber. Las decisiones didáctico-pedagógicas se transmiten para su aplicación por los mediadores, recomendando que se adapten a lo largo del proceso para responder a las demandas y perspectivas de los participantes. Finalmente, se presentan orientaciones para guiar el planeamiento y gestión de estudios en formación docente.

Palabras clave: Programa Escrevendo o Futuro. Secuencia Didáctica: Aprendiendo por Medio de Reseñas. Formación docente. Conocimientos de escritura del profesor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instrumentos utilizados na atividade docente	45
Figura 2 – Esquema da SD	72
Figura 3 – Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes	74
Figura 4 – Ilustração do folhado textual	77
Figura 5 – Dimensões dos mecanismos enunciativos dos textos	79
Figura 6 – Estrutura do PEF	87
Figura 7 – Grade de correção da resenha	99
Figura 8 – Parecer de avaliação da resenha	100
Figura 9 – Captura de tela do questionário	101
Figura 10 – Captura de tela de um excerto de fala retextualizado	111
Figura 11 – Captura de tela da entrevista	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos colaboradores	91
Quadro 2 – Plano de ensino do curso SD-AR.....	94
Quadro 3 – Plano de texto para a resenha	96
Quadro 4 – Resenha produzida no curso SD-AR.....	97
Quadro 5 – Resenha produzida no curso SD-AR.....	98
Quadro 6 – Roteiro para abordagem temática no Grupo Focal.....	104
Quadro 7 – Estrutura da entrevista	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitário

CNE – Conselho Nacional de Educação

Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

EaD – Ensino a Distância

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEF – Programa Escrevendo o Futuro

PNE – Plano Nacional de Educação

PCs – Professores Colaboradores

PC1 – Professor Colaborador 1

PC2 – Professor Colaborador 2

PC3 – Professor Colaborador 3

PC4 – Professor Colaborador 4

PC5 – Professor Colaborador 5

PM/D – Programa Modernidade/Descolonialidade

PPGLE – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

MEC – Ministério da Educação

Med – Mediadora

SD-AR – Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas

SD – Sequência didática

SEB – Secretaria de Educação Básica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PERCURSO TEÓRICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO DOCENTE E ENSINO DE ESCRITA	29
1.1 TRABALHO DOCENTE	29
1.1.1 Formação docente: entre paradigmas e modelos de aprendizagem.....	32
1.1.2 Ciências do trabalho: contribuições para a formação docente	43
1.1.3 Saberes docentes: da formação para atuação no trabalho	48
1.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM PARA O ENSINO DE ESCRITA	57
1.2.1 Concepções de ensino de escrita e influência da teoria de gênero e letramento...	64
1.2.1.1 Considerações sobre o gênero resenha.....	67
1.2.2 Escrita profissional na esfera escolar	69
1.2.3 Interacionismo sociodiscursivo: visão geral e orientações para análise de texto..	77
2 PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEANDO A ROTA DE PESQUISA... 82	82
2.1 ABORDAGEM E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	82
2.1.1 Linguística Aplicada e suas contribuições para o ensino de escrita profissional..	82
2.1.2 Pesquisa qualitativa em contexto de ensino para o professor.....	85
2.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E COLABORADORES	87
2.2.1 Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas (SD-AR).....	90
2.2.2 Colaboradores da pesquisa	91
2.3 INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS	93
2.3.1 Documentos	93
2.3.2 Questionário	100
2.3.3 Grupo Focal	103
2.3.4 Entrevista	106
2.4 CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	109
2.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE	113
3 PERCURSO ANALÍTICO: DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO CURSO SD-AR DO PEF AOS SABERES DE ESCRITA DO PROFESSOR	115
3.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE CONHECIMENTO: O SABER DE ENSINAR E O SABER DE PRODUZIR.....	115
3.1.1 Processo de didatização com o gênero resenha.....	116

3.1.2	Processo de didatização com o gênero SD.....	133
3.2	SABERES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE RESENHA E SD	137
3.2.1	Didatização do objeto acadêmico de conhecimento	137
3.2.2	Marcas de didatização instrumental e tecnicista do trabalho docente	146
3.2.3	Marcas enunciativas da reflexão.....	169
3.3	SÍNTESE DO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO E SABERES DE ESCRITA DO PROFESSOR	176
	CONCLUSÕES	180
	REFERÊNCIAS	188
	ANEXO A – EXERCÍCIOS PARA A SD COM O GÊNERO NOTÍCIA	199

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo ensino e pela formação docente pode ser considerado um desdobramento de minha trajetória profissional, que é marcada, desde os seus primórdios (1994), por uma divisão de atenção, ora para os estudantes que atendia em sala de aula, ora para os professores com quem compartilhava leituras, experiências de ensino, gêneros de texto – plano de curso, plano de unidade, plano de aula, relatórios, sequências didáticas, entre outros – em eventos denominados jornadas pedagógicas ou reuniões de planejamento, acatando convites da diretora da instituição de ensino que lecionava. Dessa forma, tornei-me professor/formador, no curso Projeto Logos II (1997 a 2009), com professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como na coordenação pedagógica (2005 a 2017) da Secretaria de Educação de Tenório-PB, município onde resido e trabalho.

Quanto ao ofício de dupla função, vale ressaltar dois aspectos. O primeiro é que, antes mesmo desse período, eu ministrava aulas particulares em minha residência, com doze anos de idade, em um ambiente adaptado e organizado por meu pai para o funcionamento de uma sala de aula; ele fazia questão de falar para seus amigos: “MEU FILHO JÁ É PROFESSOR”. A confiança das pessoas na minha docência, à época, devia-se à propagação na comunidade de que eu era um bom aluno, o que contribuía para que eu atendesse crianças que demonstravam dificuldades em seu processo de alfabetização.

O segundo é que o Projeto Logos II era oferecido pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, em parceria com os municípios; seu foco era regularizar a qualificação dos professores que ainda não tinham concluído a Educação Básica. Ao término de seus estudos, os docentes obtinham duas formações: ensino médio e magistério, podendo, assim, lecionar nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental. No curso, além de ser aplicador de avaliações repassadas pelo Núcleo Pedagógico Estadual, órgão responsável pelo gerenciamento dos Núcleos Pedagógicos Municipais, eu planejava e realizava encontros pedagógicos, acompanhava o microensino – elaboração de planos de aula e gestão de miniaulas ministradas pelos cursistas.

À vista disso, focando na formação docente, saliento que a prática de produção de textos escritos ganhou maior consistência com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), na Educação Básica, substancialmente no ensino fundamental, sendo assim, a produção textual tornou-se conteúdo escolar, agregado ao eixo de uso da língua. Além disso, os estudos bakhtinianos, bem como o aprendizado sobre saberes docentes resultantes da tradução de obras e de estímulos para pesquisas, contrapuseram à visão tecnicista profissional

das décadas de 60 e 70. Isso implicou, definitivamente, na instauração de uma ação pedagógica pautada por princípios teórico-metodológicos que reconhecessem o uso social da escrita (Nascimento, 2017), o que levou à escolha da formação continuada de professores como meio para viabilizar a sistematização das orientações contidas nos referidos documentos.

Neste mesmo período, recorro que o Ministério da Educação e do Desporto, à época assim denominado, motivou o Distrito Federal, os estados e os municípios a divulgarem tais diretrizes curriculares a partir de exemplares enviados às secretárias de educação e escolas. Assim, cursos foram promovidos com o intuito de atender ao ordenamento citado, contando ainda com o reforço dado pela TV Escola¹ por meio do Programa Salto para o Futuro², pela Revista Nova Escola³ e por outros instrumentos utilizados, a fim de conectar o ensino brasileiro às novas normativas.

Apesar de reconhecer as contribuições dos PCNs, especificamente o de Língua Portuguesa, no tocante à propagação de noções teóricas ligadas à Linguística, no sentido de se trabalhar com textos de variados gêneros nas práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise gramatical – (Geraldi, 1984; 2010; Kato, 1986; Fonseca, 1992; Soares, 1995; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; 2011; Schneuwly; Dolz, 2004; Bunzen, 2006), observo que o repasse de suas prescrições ocorreu em descompasso com um repertório teórico que apoiasse a prática docente em sala de aula. Isso não contribuiu para que o professor aplicasse os novos encaminhamentos didáticos que surgiam para orientar seus planejamentos e suas ações em sala de aula. Importa acrescentar, pois, que parecia haver a veleidade de que tais diretrizes curriculares eram suficientes para se atingir as metas propagadas – ensino de língua/linguagem fundamentado na diversidade de gêneros de texto orais e escritos existente, opondo-se assim à escolarização de categorias gramaticais e emprego na resolução de exercícios desvinculado da perspectiva de língua em uso.

¹ No ar desde março de 1996, a TV Escola é um canal exclusivo do Ministério da Educação do Brasil, via satélite, com uma programação voltada para a capacitação e atualização permanente dos professores, bem como de apoio às atividades em sala de aula. O referido canal transmite programas por sinal aberto, não codificado, para permitir acesso a um maior número de pessoas. Desse modo, a recepção da programação é livre para indivíduos e instituições que possuem TV e antena parabólica.

² O programa Salto para o Futuro é transmitido de segunda-feira, às 17h pela TV Escola, além de reprisado no mesmo dia, às 21h; às quartas-feiras, às 8h; aos sábados, às 21h. Tem como foco a formação continuada de professores de ensino fundamental e médio, apresentando ainda séries de interesse para quem atua pedagogicamente na educação infantil. No ar desde 1991, o programa é interativo, o que favoreceu a se tornar referência para professores brasileiros.

³ Atualmente, a Nova Escola é uma plataforma digital que produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais para fortalecer os professores brasileiros e é acessada por cerca de 3,1 milhões de pessoas por mês. Ela foi inaugurada em 2015 com o apoio de sua mantenedora, a Fundação Lemann e leva o nome da revista de mesmo nome, nascida em 1986 através da Fundação Victor Civita.

Nesse caminho, fortaleceu-se a premissa de se realizar um processo de ensino e aprendizagem que valorizasse o contexto de produção, as formas e gêneros relacionados à modalidade escrita da língua, assim como seus diferentes níveis de formalidade e variação, dando ainda ênfase à própria prática social de escrita. Por conta disso, surgiu o desejo de modificar não apenas os currículos de língua portuguesa, o que me permite lembrar o ensino de produção textual escrita – a antiga prática de redação –, mas também de repensar as ações de escrita que se efetivavam em sala de aula a partir de cursos de formação inicial ou continuada de professores.

Tendo isso em mente, percebi que o curso de formação continuada em questão surge como uma alternativa para servir à finalidade precedentemente posta. Trata-se da escolarização de um objeto de conhecimento de suma importância para a formação e prática do professor, reconhecendo suas contribuições para o planejamento e a aplicação de um projeto de texto em sala de aula.

Para Guimarães (2006), a escolarização de um gênero de texto na escola transcorre a partir de uma decisão didática, sobre sua aprendizagem, tratando-se, simultaneamente, de “um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 81). Essa relação, conclui Guimarães (2006), deve fundamentar o modelo didático de gênero no que concerne à definição dos princípios articulados ao plano geral do texto escolhido, isto é, os mecanismos de textualização que devem formar os objetos de aprendizagem dos alunos – conhecimentos sobre gêneros de texto, as capacidades observadas dos aprendizes e os objetivos de ensino.

O modelo didático em discussão se apoia nas considerações de Dolz e Schneuwly (2004), que o comparam a um tripé, composto por conhecimentos de referência, objetivos de ensino e capacidades observadas dos aprendizes. Sua organização pauta o trabalho de escolarização do gênero, sendo, portanto, continuada com a elaboração de uma SD – confecção de diferentes atividades previstas para serem aplicadas em sala de aula em função do conhecimento e da produção de um determinado gênero de texto.

Mediante as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD parte de uma produção inicial, em que os alunos elaboram um primeiro texto do gênero escolhido, com a intenção de que eles expressem os conhecimentos que detêm da atividade. Tal produção ocorre após a discussão do gênero que se pretende elaborar e usá-lo com a finalidade de responder a um problema de comunicação, objetivando a sua resolução, seguida da identificação dos conteúdos desse gênero. A produção inicial pauta a preparação dos módulos, que são planejados com o objetivo de sanar os problemas identificados durante a sua correção, de forma a

proporcionar aos alunos condições para avançarem e escreverem o gênero de texto escolhido. A SD conclui-se com a produção final, na expectativa de que o estudante tenha condições de exercitar as noções e instrumentos trabalhados nos módulos. A responsabilidade de avaliar o referido processo é confiada ao professor.

Interessa-me dizer que a produção do modelo didático e da SD expostos, por exemplo, sinalizaram que o professor domina os saberes necessários para a gestão de sua docência, que ele desenvolve práticas valorizadas ou possui práticas de letramento escolares suficientes para o seu desempenho profissional (Kleiman, 2001). No senso comum, há o pensamento de que seu trabalho se restringe à aplicação de um projeto de ensino que não conta com sua participação e autoria, restando-lhe o papel de gerir o que a gestão escolar e a coordenação pedagógica lhe repassam a partir de planos de curso, planos de unidade, planos de aula, sequências didáticas, livros didáticos, contrapondo-se com o que postula a teoria.

Muitos professores têm observado o descrédito atribuído ao seu trabalho, não sendo vistos como os responsáveis pelas suas realizações aplicadas em sala de aula. Em decorrência disso, começam a reagir a distância profunda entre as noções teóricas disseminadas no processo de sua formação inicial ou continuada e as suas ações didáticas. Desse modo, a elaboração acadêmica poderá deixar de servir às mudanças que eles possam realizar pedagogicamente (Nóvoa, 2017).

Kleiman (1999), ao se concentrar na formação do professor e relacionando-a aos estudos do letramento, com atenção para as concepções de professor e seus reflexos na prática de alfabetização, diagnosticou a abordagem tecnicista de formação docente. Nas palavras da linguista, “passou-se da análise gramatical da frase descontextualizada à gramática textual, que nada mais é, tal qual praticada na sala de aula, do que a gramática da frase exercitada a partir de trechos do texto de leitura” (Kleiman, 1999, p. 67).

À vista disso, Kleiman (2006) propõe que as representações sobre o professor sejam ressignificadas, pois reconhece esse profissional como agente de letramento, que gesta práticas de uso da escrita de forma significativa para os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. O docente engaja-se com práticas de escrita ora no percurso de sua formação, ora com práticas de leitura e escrita pertinentes ao seu trabalho, a escola (Vianna *et al.*, 2016), constituindo, no primeiro caso, o letramento acadêmico⁴ e, no segundo, o letramento do

⁴ Letramento acadêmico remete às habilidades de leitura e escrita necessárias para o sucesso na educação formal. Envolve a compreensão e interpretação de textos acadêmicos, bem como a habilidade de elaborar textos escritos de forma clara e coerente.

professor⁵. Esses dois tipos de letramento, de acordo com Vianna *et al.* (2016), contribuem para a formação da identidade e construção da autonomia do profissional, levando em consideração as práticas da esfera acadêmica que se dão entre professores universitários e professores em formação, de modo que estes usam a sua voz, tornando-se agentes de letramento.

Complementando essa discussão, Zeichner (1993) discorre acerca da falta de respeito pelos saberes práticos dos bons professores por parte dos investigadores que procuram definir uma base de conhecimento para o ensino sem ouvi-los. Isso se justifica, prossegue o teórico, a partir das investigações feitas no campo da educação, considerando que permanecem uma atividade conduzida por aqueles que estão fora da sala de aula, cabendo o papel de consumir os seus resultados e pô-los em prática. Assim, muitos programas de formação de pessoal dirigente e de melhoria das escolas ignoram os conhecimentos e experiências dos professores, não dando validade à riqueza da aprendizagem que reside nas suas boas práticas. Além disso, esses programas vão em direção contrária ao argumento de que o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a didática do professor, e que o tipo de saber tirado da prática dos outros é pobre e, pior, ilusório.

Como efeito disso, Zeichner (1993) recomenda que os formadores fora da sala de aula devem servir aos professores, pois só eles estão em posição de criar um bom ensino. Em uma abordagem tradicional de racionalidade técnica, há uma separação entre teoria e prática que precisa ser ultrapassada, pois as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática nas escolas (Zeichner, 1993). Logo, o pensamento a respeito do ensino cotidiano oportuniza a criação de saberes, de modo que as estratégias de ensino utilizadas na sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais, visto que a prática docente resulta de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não.

Em adição, Nóvoa (2017) reflete quanto à importância de programas de formação de professores recuperarem a ligação entre as escolas e os docentes, enfraquecida nas últimas décadas, sem deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa. Em vista disso, espera-se que as discussões acadêmicas subsidiem as decisões e ações escolares, e que seus resultados cheguem à formação de professores no sentido de validar o que se dissemina e discute teoricamente, reduzindo, assim, a separação que ainda marca os dois contextos, quando sabemos da importância que cada um tem para o outro.

⁵ Letramento do professor diz respeito à capacidade de usar diferentes materiais escritos, interpretar e aplicar a leitura e a escrita no cotidiano, além da demonstração de condição para mediar esse conhecimento junto ao alunado que atende em sala de aula.

Para esse fim, o educador propõe que a universidade seja uma casa comum da formação e da profissão, um lugar de diálogo que reforça a sua presença no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação; um lugar de entrelaçamentos, de maneira que a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não em um sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento. Também sugere que seja um lugar de encontro não de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas, sim, de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos (Zeichner; Payne; Brayko, 2015). Além disso, deve ser um lugar de ação pública, destacando o conhecimento sobre a sociedade e as comunidades locais de onde são provenientes os alunos atendidos na escola.

Nessa conjuntura, reconheço a formação continuada como um processo de aprendizado constante que visa a melhoria das habilidades e competências profissionais⁶, em outras palavras, o desenvolvimento das capacidades que um profissional possui ou que são adquiridas ou aperfeiçoadas através de experiências ao longo de sua trajetória. Na atualidade, cursos e eventos têm sido organizados e colocados à disposição dos professores com a finalidade de contribuir para a atualização de seus conhecimentos e, conseqüentemente, com a ressignificação de suas ações de ensino e aprendizagem que elaboram e aplicam em sala de aula.

Assim, tenho observado que a internet tem colaborado para a função de instrução dos professores; plataformas como o Programa Escrevendo o Futuro (PEF⁷) e o *YouTube*, por exemplo, oferecem cursos de formação continuada de forma sistemática. No entanto, levando em conta as condições proporcionadas pela *web* para viabilizar estudos direcionado aos docentes – não há necessidade de deslocamento; em muitos casos, não é preciso pagar para estudar; os cursos são realizados em horários alternativos ao seu trabalho, oportunizando, assim, a continuidade de sua formação –, parece que a situação desses profissionais ainda não atinge as mudanças desejadas. Essa realidade tem não apenas me inquietado, mas também me provoca a entendê-la melhor, visto que não basta apenas organizar e oferecer cursos aos professores, facilitando o acesso para que eles possam aderir e atualizar os seus saberes. É necessário identificar também a ausência de outras políticas⁸ que impedem e dificultam suas participações em estudos de formação continuada.

⁶ Como exemplos de habilidades, cito: integridade, coerência, flexibilidade, resiliência, autoconfiança, autoconhecimento, capacidade analítica e estratégica. Enquanto isso, como exemplos de competências, menciono: liderança, conhecimento técnico, trabalho em equipe, pensamento criativo e proatividade, entre outros.

⁷ Para referir-me ao Programa Escrevendo o Futuro, utilizei a sigla PEF; de igual modo, procedi para o curso Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas (SD-AR).

⁸ Nas reuniões departamentais que ocorrem nas escolas, entre a gestão escolar, a coordenação pedagógica e os professores, reconheço uma oportunidade singular não apenas para se divulgar, mas também para compreender as

Para a presente investigação⁹, examinei os saberes de escrita mobilizados no curso Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas (SD-AR) oferecido pelo PEF, com o desejo de identificar a perspectiva de formação docente que eles expõem, considerando que os estudos tratam de um aspecto da formação continuada relevante e necessário, que é a escolarização de sequência didática (SD). Os saberes correspondentes ao objeto teórico-metodológico em apreço, oportunizam ao professor de Língua Portuguesa, em contexto de ensino e aprendizagem de língua/linguagem, a planejar e aplicar um percurso didático por etapas, com a finalidade de auxiliar o aluno no domínio de conhecimentos com foco na produção de gêneros orais e escritos. Desse modo, os estudos do curso endossam a ideia de que, na formação docente, devem ser didatizados gêneros de textos profissionais¹⁰ relacionados ao trabalho do professor, considerando o uso específico em suas ações pedagógicas. Observa-se que muitos docentes aprendem os textos de sua área de trabalho no exercício da profissão, evidenciando, assim, uma lacuna decorrente do ensino em que foram instruídos para atuar pedagogicamente.

Neste estudo, levando em conta o objeto de conhecimento em abordagem, analisei as estratégias previstas na planificação¹¹, a partir da tarefa e atividade¹² sugeridas para se chegar à produção no curso SD-AR, ou seja, o que se tem em comum nas estratégias de organização e

razões pelas quais muitos professores indicam não participar de cursos de formação continuada, objetivando, assim, atender às realidades e incentivar sua frequência. O ajuste no horário de aulas entre escolas, especialmente docentes que possuem dois vínculos, pode ser uma das razões que dificultam a participação em estudos formativos. Esse aspecto deve ser discutido entre as gestões e coordenações das instituições onde lecionam, a fim de se encontrar uma solução para essa questão.

⁹ A presente pesquisa se vincula ao Projeto de Pesquisa denominado *Configurações da prática contemporânea de atuação e de formação do professor de língua*, cujos objetivos de investigação e orientação visam (1º) examinar fundamentos epistemológicos que subjazem ou orientam ações de formação de professores quanto a concepções de língua/linguagem; (2º) entender alternativas teórico-metodológicas em práticas formais de ensino e formação; e (3º) associar os conhecimentos e fundamentos epistemológicos de formação e as alternativas teórico-metodológicas empreendidas em vários contextos disciplinares de constituição de língua/linguagem como objeto de ensino. O projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (SIAPE 1030412) em coparticipação com a Profa. Dra. Williany Miranda da Silva (SIAPE 1425228) e foi aprovado pelo Comitê de Ética (parecer 94344318.6.0000.5182) com vigência prevista para o quadriênio 2023-2027. Em complemento, realço que ambos os docentes visam conduzir investigações, em nível de iniciação científica, de mestrado e de doutorado, sobre a constituição de língua/linguagem como objeto de ensino, como conhecimento de formação de professores e da Educação Básica, em seus aspectos relacionados à leitura e à produção linguística, em diversos contextos de práticas de formação e de ensino formal.

¹⁰ Gêneros de textos profissionais tratam-se dos textos que são produzidos e utilizados em uma determinada área de trabalho. Os textos são caracterizados por possuírem uma linguagem técnica e especializada, voltada para um público específico, como profissionais de determinada área ou segmento de mercado.

¹¹ A planificação é um processo fundamental para um determinado projeto ou atividade, seja ela pessoal ou profissional. Ela corresponde a um conjunto de ações e estratégias que busca organizar e definir as etapas necessárias para alcançar um objetivo específico. Por meio da planificação, define-se metas, prazos, recursos necessários, além das ações a serem tomadas com a finalidade de se alcançar o objetivo desejado.

¹² Conforme Amigues (2004), a tarefa refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivos, de meios (materiais, técnicos) utilizados pelo sujeito. Por sua vez, a atividade compreende o que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação que ele efetiva concretamente.

produto representativo, bem como nas falas dos professores colaboradores (PCs). Nesse sentido, direcionei o olhar para os materiais que compõem o *corpus* de onde coletei meus dados de pesquisa, com o intuito de posteriormente, compreender o que ressalto. As noções teóricas sobre SD são escolarizadas no curso concomitantemente com os saberes ligados ao gênero de texto resenha. No entanto, não há uma conexão entre os estudos da formação e o trabalho docente, na sala de aula, apesar dos professores se encontrarem em pleno exercício da profissão; desconexão, essa, que também me chamou a atenção.

O emprego do PEF como cenário para a efetivação de pesquisas já fora suporte para outras consultas. O estado da arte realizado a partir de palavras-chave, a saber: “Programa Escrevendo o Futuro” e “Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas”, permitiu-me identificar alguns estudos. No *Google Acadêmico*, encontrei dois artigos científicos, três dissertações e uma tese¹³; na biblioteca virtual *SciELO*, localizei dois artigos¹⁴; e no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), três dissertações¹⁵. Para a realização da referida busca, filtrei trabalhos entre o período de 2010 a 2024, considerando ser o tempo que acesso e utilizo o PEF com foco ora na minha formação, ora na elaboração de planejamentos que aplico pedagogicamente em sala de aula.

Entre o acervo encontrado, concentrei-me no artigo científico *Plurilinearidade e multimodalidade em ambiente virtual de aprendizagem: um curso de formação continuada a distância de professores de Língua Portuguesa* (2016), de Shirlei Neves dos Santos, dando destaque à menção que a autora fez ao curso de formação continuada de professores SD-AR. Essa produção é única entre os artigos, dissertações e teses identificados, que se voltaram praticamente para a Olimpíada de Língua Portuguesa e os gêneros de texto escritos nesse

¹³ Artigos científicos: *Plurilinearidade e multimodalidade em ambiente virtual de aprendizagem: um curso de formação continuada a distância de professores de Língua Portuguesa* de Shirlei Neves dos Santos (2016); *O Programa Escrevendo o Futuro e as ações da Olimpíada de Língua Portuguesa na formação continuada de professores* de Míriam Fernanda Costa (2021). Dissertações: *O Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e sua relação com as ações pedagógicas na sala de aula* de Joice Eloí Guimarães (2013); *A olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro como dispositivo de rarefação discursiva na formação docente* de Arminda Maria de Freitas Santos (2019); e *Formação continuada do professor de língua materna na olimpíada de língua portuguesa: uma perspectiva decolonial* de Aline Belle Legramandi (2019). Tese: *O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro no processo de formação continuada dos professores participantes* de Anna Helena Altenfelder (2010).

¹⁴ Artigos científicos: *Poemas na escola: análise de textos de aluno* de Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (2010); e *Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente* de Nelita Bortolotto e Joice Eloí Guimarães (2016).

¹⁵ Dissertações: *Produzindo crônicas: um estudo a partir da Olimpíada de Língua Portuguesa* de Nathalie Lia Fook Meira Braga (2012); *Didatização do gênero memória literária na Olimpíada de Língua Portuguesa* de Diana Ribeiro Guimarães (2013); e *Práticas de Análise Linguística para o Ensino do Léxico: Orientações dos Cadernos do Docente da Olimpíada de Língua Portuguesa* de Evanielle Freire Lima (2022).

evento, que também é organizado e promovido pelo PEF. Para a realização da pesquisa, a autora tornou o referido curso objeto de investigação de onde extraiu os registros analisados que reúnem recursos semióticos mobilizados pelo ambiente virtual de aprendizagem e sua forma, construído na plataforma *Moodle*. Ela objetivou, desse modo, explicar a estruturação hipertextual do ambiente virtual e os usos dos recursos semióticos na elaboração das atividades didáticas.

Com novo olhar para o curso de formação continuada SD-AR do PEF, destaco que este estudo propõe outros encaminhamentos para o planejamento e a aplicação de um ensino voltado para a formação docente, especialmente, na área de linguagens. Assim, o foco não está apenas no ensino dos objetos de conhecimento abordados nos estudos, mas também nos saberes de escrita do professor, que remetem ao processo didático-pedagógico em questão, além dos conhecimentos que eles aprenderam, praticaram na formação e aplicaram em suas atividades de ensino e aprendizagem na escola. Este estudo também pode contribuir para o entendimento das considerações feitas pelos colaboradores da pesquisa na discussão da sessão de grupo focal, onde expressaram situações que os frustraram e surpreenderam durante o período em que participaram da formação. Essas observações podem atrair a atenção de estudiosos interessados em investigar cursos que trabalhem outras práticas de linguagem – leitura, oralidade e análise linguística.

Nesse viés, reconheço as novas reflexões que apresento a partir da investigação realizada, apreciando o *corpus* e as noções teóricas que basearam a análise e discussão dos dados, com destaque para a questão dos saberes de escrita do professor. Dessa forma, pretendi dar visibilidade à importância do docente não somente conhecer os gêneros de texto que utiliza nas suas vivências de sala de aula, mas também dominá-los e ter condições de escrevê-los. Ademais, considero a discussão empreendida com base nas prescrições repassadas para os professores aplicarem durante a execução da atividade, melhor dizendo, na escrita do gênero de texto resenha, além dos saberes didatizados/processados (pela Med) e adquiridos/construídos (pelos PCs) na formação, o que empreende ao meu objeto de investigação um tratamento único, enraizado na Linguística Aplicada, seja metodologicamente, por situar os colaboradores como peças centrais no processo, seja teoricamente, por promover aproximações que respondam a um questionamento sobre os saberes de escrita legitimados na formação sobre a reflexão de trabalho docente.

Baseando-se no cenário localizado de pesquisa, busquei responder à questão: *O que os saberes de escrita mobilizados em curso de formação continuada desvelam sobre a perspectiva de formação docente?*

Minha pressuposição é de que o professor na posição de participante de cursos de formação continuada, ao se deslocar de seu papel de ensinante para o de aprendente, quando ocorre uma mudança de papel social ou de lugar social (o professor como aluno), tende a ter uma relação com o saber de forma mais propedêutica e instrumental. Sendo assim, esclareço que a relação propedêutica ocorre na fase inicial dos estudos, servindo de base fundamental para aprendizado posterior. Por outro lado, a relação instrumental transforma os docentes em meros receptores e executores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinam.

No intento de responder à questão mencionada, tracei os objetivos que respaldaram o processo teórico analítico deste trabalho, quais sejam: o objetivo geral: Investigar as formas de mobilização de saberes de escrita com vistas a compreender a concepção de formação continuada subjacente e os objetivos específicos: (1º) Identificar o processo de didatização da escrita dos professores em curso de formação docente; (2º) Caracterizar o processo de didatização sobre a escrita dos professores a partir de prescrições e do produto representativo – resenhas; e (3º) Relacionar os saberes de escrita mobilizados pelos professores no curso em destaque, “Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas”, à concepção de formação. Para o alcance desses objetivos, analisei como se efetiva o ensino de escrita do professor no curso de formação continuada SD-AR do PEF, funcionando, dessa forma, como os processos que representam as categorias de análise de nossa pesquisa. Apoiando-me nessa perspectiva, examinei os saberes de escrita de professores que participaram de seus estudos, com foco nas prescrições e na realização do produto – resenhas – pautado nas noções teóricas de tal objeto de conhecimento.

Nessa direção, assinalo que a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativista, com características híbridas (documental e etnográfica). O *corpus* analisado foi composto por documentos, como o plano de ensino, o plano de texto, dois produtos – resenhas –, a grade de correção e o parecer de avaliação de texto extraídos do curso pesquisado; além disso, incluiu-se uma sessão de grupo focal realizada com professores colaboradores e uma entrevista concedida pela mediadora, responsável pela condução dos estudos da formação docente em apreço.

No que tange aos pressupostos teórico-metodológicos, saliento que a pesquisa se apoia nos conceitos relacionados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), configurados por estudiosos como Bronckart (1999; 2004; 2006), Machado (2007; 2009), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009) dentre outros. Isso ocorre porque a investigação busca entender a realidade de mundo e de vida social como componentes que influenciam as

averiguações sobre o desenvolvimento humano imerso nas práticas languageiras. Tal abordagem teórica compreende que o desempenho humano agrega aspectos cognitivos, sociais e afetivos, o que contribui para que o trabalho científico se realize à luz de uma concepção de trabalho social.

A pesquisa se sustenta ainda nos estudos da Linguística Aplicada (LA) (Fabrício, 2006; Kleiman, 2013), uma vez que busca criar inteligibilidade sobre e com a linguagem situada em um determinado contexto social. Assim, a análise permitiu observar o que os saberes de escrita mobilizados no curso de formação continuada SD-AR manifestam em termos de perspectiva de formação docente.

Esta tese constitui-se das noções teóricas, dos procedimentos metodológicos e dos resultados obtidos a partir de um curso de formação continuada. Como resultado disso, apresento a disposição das seções que contemplam o texto em cinco dimensões: esta introdução, três seções e as conclusões.

Na Seção 1 *Percurso teórico: considerações sobre trabalho docente e ensino de escrita*, discuto sobre as noções teóricas que embasam a pesquisa: formação docente, ergonomia e psicologia do trabalho e saberes docentes. Em adição, discorro quanto ao ensino de escrita, concepções de escrita, teorias de gênero e modelos de letramento, gênero de texto resenha, além de ISD.

Na Seção 2 *Percurso metodológico: delineando a rota de pesquisa*, trago uma explanação quanto à abordagem de pesquisa, à descrição do PEF, ao curso de formação continuada em pauta e aos colaboradores. Ademais, trato dos instrumentos e estratégias de geração de dados, da construção do *corpus* e procedimentos e da denominação das categorias de análise que serão abordadas na seção subsequente.

Na Seção 3 *Percurso analítico: da formação continuada do curso SD-AR do PEF aos saberes de escrita do professor*, debato a respeito dos dados de pesquisa, centralizado no ensino de escrita do professor, assim como no trabalho prescrito e no trabalho realizado ao longo da rota do processo de ensino e aprendizagem da formação continuada em questão. Também levei em conta os saberes dos colaboradores do estudo em pauta, que foram processados na didatização de resenha e SD, sendo esses extraídos de falas de PCs por meio de um grupo focal e da Med do curso SD-AR a partir de uma entrevista.

Nas Conclusões, apresento as considerações finais às quais cheguei com base na pesquisa e as contribuições dela decorrentes, ou que pretende trazer à tona, para a academia, operando, portanto, como uma alternativa de reflexão sobre o que os saberes de escrita do professor dizem sobre a formação docente. Sendo assim, dei relevância às prescrições e ao

produto desenvolvido, uma resenha, e ao coletivo de trabalho, considerando os dois instrumentos de pesquisa precedentemente citados.

Por último, evidencio as referências utilizadas como apoio teórico deste trabalho, assim como os anexos compostos de exercícios confeccionados durante a formação em evidência para serem aplicados em uma eventual SD com o gênero de texto notícia.

1 PERCURSO TEÓRICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO DOCENTE E ENSINO DE ESCRITA

A Seção 1 apresenta as considerações teóricas que fundamentam a pesquisa. Na pretensão de reuni-las, distribuímo-las em duas subseções que versam sobre trabalho docente e ensino de escrita. A primeira discorre sobre as ações profissionais do professor, trazendo à tona paradigmas e modelos de aprendizagem, a ergonomia e psicologia do trabalho e saberes docentes. A segunda expõe considerações acerca das contribuições dos estudos linguísticos para a didatização da referida prática de linguagem, assim como das concepções de escrita, teoria de gêneros e modelos de letramento, e o gênero de texto resenha. Também explana sobre o ISD, destacando, deste último, informações acerca da chegada de seus ideais no Brasil, seu idealizador e um dos métodos para a análise de textos intitulado *folhado textual*. Finalmente, à luz dos apontamentos teóricos sistematizados, direcionamos a nossa atenção para a perspectiva de formação docente proveniente de saberes de escrita do professor mobilizados em um curso de formação continuada *SD-AR*.

1.1 TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente se refere às estratégias e ações escolhidas para cumprir com as expectativas de aprendizagem das instituições formais de ensino. Este tipo de trabalho é bastante amplo, com seus principais papéis voltados para a formação de cidadãos e a formação para o mercado de trabalho, entre outros aspectos. Assim, por meio desse trabalho, busca-se a socialização do conhecimento, a formação ética dos discentes e a superação das dificuldades próprias da profissão, podendo a formação e a atualização de seus saberes contribuir para se atingir a última perspectiva.

Em conformidade com Basso (1999), o trabalho docente se efetiva com base em uma unidade de maneira que não se limita à junção de partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela natureza, produção e desenvolvimento. O autor compreende que a análise a respeito de tal ocupação se baseia nas relações entre as condições subjetivas – a formação do professor – e as condições objetivas, reconhecendo, assim, as situações reais de trabalho que englobam a organização da prática – como participação no planejamento escolar, preparação de aula, entre outras, até sua remuneração.

O trabalho docente é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e conteúdo concreto ministrado através das operações realizadas conscientemente pelo

professor, reconhecendo as condições reais e objetivas na condução do processo de aprendizagem do conhecimento por meio do aluno. Este tipo de trabalho se descortina na perspectiva de garantir aos estudantes acesso ao que não é reiterativo na vida social. Ele cumpre com o papel de mediar a formação deles na vida cotidiana, onde aprendem, de forma espontânea, a linguagem, os objetos, os usos e os costumes. Dessa maneira, sua formação acontece nas esferas não cotidianas da vida social, possibilitando o acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc. (Duarte, 1993), desenvolvendo ou expandindo, assim, sua dimensão crítica.

O trabalho docente, reconhecendo a prática pedagógica que dele resulta, contribui para a apropriação de sistemas de referência que permitem ampliar as oportunidades do aluno de objetivar-se em níveis superiores. Esse trabalho não só satisfaz necessidades identificadas e postas pelo seu desenvolvimento, mas também produz outras, considerando sua evolução potencial e as ações pedagógicas que estimulam e dirigem o processo formativo (Basso, 1999). Desse modo, a formação crítica do aluno depende do conhecimento já existente, assim como de seu percurso de produção. Ao longo de sua formação, espera-se que ele se envolva tanto com sua aprendizagem quanto com os caminhos que o levam à aquisição e construção de saberes.

Conforme Tardif (2002), nos Estados Unidos, desde o início da década de 1980, milhares de pesquisas foram realizadas diretamente nos estabelecimentos escolares e nas salas de aula, com o intuito de estudar *in loco* o processo concreto da atividade profissional dos professores. No Brasil, a pesquisa educacional passou a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico em possibilidades de investigação a partir do início dos anos 1990. Assim, um número considerável de pesquisadores pertencentes à área da educação tem ido às instituições escolares com a meta de observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores de ensino.

Em adição, o teórico diz que os sistemas escolares, nos países ocidentais, veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar e, mais especificamente, nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, bem como na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Isso se deve ao fato de que o trabalho dos professores permite um esclarecimento fecundo e pertinente acerca da questão da pedagogia.

Ele ainda salienta que a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala daquilo que os professores deveriam ou não fazer, em vez de se preocupar com o que eles realmente

fazem. Por causa disso, sugere que o magistério seja descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais. Assim, reconhece que a pedagogia não é uma categoria inocente, uma noção neutra, uma prática estritamente utilitária. Pelo contrário, ela é portadora de questões sociais importantes e ilustra, ao mesmo tempo, as tensões e os problemas de nossa época, que se encontram vinculados à escolarização de massa e à profissionalização do magistério.

Tardif (2002) escreve que a pedagogia é o conjunto de meios utilizados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Ela é a tecnologia utilizada em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). Assim, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise, quais sejam: o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho.

Por outro lado, Amigues (2002) realça que a atividade do professor se dirige não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. A atividade de ensino não é a de um indivíduo destituído de ferramentas socialmente isolado e dissociado da história. Ela é socialmente situada e constantemente mediada pelos objetos que constituem um sistema, de maneira que o trabalho do professor se inscreve em uma organização com prescrições vagas, que o levam a redefinir as tarefas que lhe são prescritas, de modo a definir as tarefas que prescreverá aos alunos. Apesar disso, a atividade fora da aula é considerada resíduo do trabalho, mesmo que na França as tarefas tenham aumentado para melhor atender às finalidades sociais da escola.

A atividade de ensino tem sido reconhecida como um verdadeiro trabalho, cujas características tornaram-se objeto de pesquisa de caráter didático e/ou científico. Por esse motivo, Bronckart (2006) recomenda que a problemática do trabalho educacional seja analisada a partir de duas razões principais: a primeira refere-se à evolução da didática das disciplinas, sobretudo da didática das línguas; e a segunda diz respeito ao encontro entre dois campos do conhecimento: o da didática das disciplinas escolares e o da ergonomia ou análise do trabalho.

Bronckart (2006) define o trabalho do professor como um tipo de atividade ou de prática própria da espécie humana que resulta de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros, o que se chama de divisão do trabalho. Nesse sentido, eles se veem com papéis e responsabilidades específicas lhes atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia.

Por sua vez, Machado (2007) entende que a compreensão do trabalho na sociedade contemporânea e o trabalho do professor se efetivam a partir de outros aspectos que envolvem a discussão em torno da definição desse termo. Desse modo, a teórica salienta que é preciso debater o conceito de trabalho, buscando uma definição que abarque as modificações e multiplicidades das formas de trabalho, o que tem motivado investigações apoiadas nas novas perspectivas e visões sobre o agir professoral.

Nessa direção, vimos a importância de abordar a formação e os saberes docentes, assim como as ciências que pautam o trabalho do professor, expondo o que os três objetos teóricos explanam com foco nas ações didáticas que ocorrem em sala de aula.

1.1.1 Formação docente: entre paradigmas e modelos de aprendizagem

O ensino voltado para a formação de professores se dá através de dois vieses: a formação inicial e a formação continuada. A primeira diz respeito ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios, e é destinada a estudantes que buscam qualificação. Por outro lado, a segunda trata do prolongamento da formação inicial, concentrada no aperfeiçoamento profissional, bem como em conhecimentos e vivências docentes em contexto de trabalho e desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla. Dessa forma, volta-se para quem atua na área e busca atualizar ou complementar os seus saberes. Os dois tipos de formação são organizados para preparar seus participantes para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho. No entanto, para este estudo, fizemos opção pela formação continuada.

Os apontamentos sobre formação docente foram alocados com base em dois eixos temáticos: *o formal*, estruturado institucionalmente por organizações especializadas – universidades, ministério da educação, secretarias de educação estadual/municipal, entidades não governamentais etc., e *o informal* que se fundamenta na troca de conhecimentos entre pares, advindos da experiência pedagógica e interiorização de distintos saberes (Demailly, 1992). Os dois conhecimentos se articulam de forma dialética, sendo costumeiramente confrontados, expressando inquietações, anseios e necessidades de busca por atualização e contribuições que sirvam ao aprimoramento dos saberes do professor em seu trabalho.

Na educação, a formação continuada se realiza como um processo no qual o professor pode obter novos conhecimentos, analisar e refletir sobre sua prática profissional, com o desejo de construir e ressignificar conhecimentos, crenças, valores e atitudes equivalentes a sua profissão. Também se torna necessária, especialmente, quando se leva em conta a importância

de realizar uma docência localizada e eficaz em um contexto formado por múltiplas faces, como a escola – gestão escolar, coordenação pedagógica, sala de aula, família, comunidade etc.

No entanto, quando articulamos este nosso entendimento aos objetivos do curso SD-AR, quais sejam: *(1º) vivenciar uma sequência didática (SD) para escrever uma resenha de um produto cultural; (2º) compreender, a partir desta vivência, quais são os princípios do trabalho com gêneros e com SD na escola; (3º) Conhecer e refletir sobre atividades e exercícios que ajudam a pensar em como ensinar crianças e jovens a produzir textos na escola*, percebemos um descompasso com o que é sugerido como objetos de conhecimento nos seus estudos, que se dão de modo vertical, não contando assim com a participação dos professores. Desse modo, os conteúdos estudados não são processados a partir do que se faz, mas do que se precisa fazer, restando ao participante aprender e aplicá-los em situações de ensino na sala de aula.

Pacheco e Flores (1999) salientam que a formação continuada é fomentada a partir de três tipos de necessidades: (1ª) pessoais; (2ª) profissionais; e (3ª) organizacionais. A primeira considera as dimensões pessoal e profissional, além da aquisição de novos conhecimentos que auxiliem na expansão da competência e sabedoria do professor. A segunda busca apoiá-lo em questões didáticas, individuais quanto de grupos. A terceira se volta para as demandas institucionais e para além do contexto escolar, focando nas exigências da sociedade em geral. Assim, é influenciada por carências peculiares que podem advir de causas da docência ou organizacionais, sendo movimentada, esta última, pelo sistema educacional. Destaca-se, nesses termos, que o interesse dos envolvidos é responsável pela organização e realização de tal evento.

Para os didáticos, a formação pautada em interesses administrativos pontua como objetivo principal as necessidades organizacionais, sendo realizada por órgãos superiores que utilizam estratégias expositivas e de curta duração como palestras e capacitações, a fim de alcançar mudanças estruturais, operacionais ou pedagógicas nas escolas de uma rede de ensino. Essas têm como meta primária o funcionamento do sistema educativo, sublinham os autores, não levando em conta os desconfortos pedagógicos, até mesmo para realizar o que pretende. Na dimensão individual, o professor destaca-se como o responsável pelos seus estudos, buscando estratégias de autoformação, em que ele próprio vai ao encontro dos conhecimentos. Ela pode se realizar também por meio da heteroformação, quando acontece através de um grupo de professores, dispondo de um mediador que guia os seus estudos. Na formação baseada na colaboração social, ocorre uma integração entre interesses institucionais e individuais, havendo, portanto, uma associação entre o saber teórico e o saber relacionado à prática. Neste tipo de

formação, as instituições superiores colaboram na organização e na escolha metodológica a ser aplicada na escola, reconhecendo-a como lugar ideal de realização de seus estudos.

Essas necessidades movimentam reflexões segundo o entendimento de paradigmas, assim como modelos de formação continuada que serão apresentados. Os paradigmas, com base nas crenças, valores, técnicas e práticas que os caracterizam, auxiliam na compreensão e resolução de problemas pertencentes a sua área de conhecimento – formação e profissional. Já os modelos ilustram objetos, processos ou sistemas que podem servir para fins de estudo, análise ou simulação.

Nessa conjuntura, o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2006), no que toca às orientações para a formação docente, prescreve que essa se apoie nas necessidades do sistema de ensino, bem como nos interesses dos professores em exercício. Para Ferreira, Henrique e Costa (2015), o referido projeto se demonstra escasso, ao julgar a aprendizagem entre pares, uma vez que a individualidade que impera na prática docente não auxilia na promoção de uma ação colaborativa. Em outras palavras, ainda não há uma cultura entre os professores com vistas ao bem comum, o que é fundamental para ampliar os conhecimentos e alcançar resultados cada vez maiores, gerando, ainda, soluções inovadoras.

Por sua vez, na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, especialmente nas escolas que ofertam educação integral, temos observado, nas reuniões de área de conhecimento, momentos direcionados ao que os teóricos questionam. Nas reuniões, os professores de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Arte e Educação Física reúnem-se para discutir acerca de prescrições repassadas por órgãos como a Secretaria de Estado da Educação, Gerência Regional de Educação e da própria escola. Além disso, abordam assuntos articulados ao ensino e à aprendizagem, baseando-se na leitura de textos com foco na qualificação do que realizam em sala de aula. O que lamentamos é vê-las como uma experiência piloto que transcorre de modo isolado, quando poderia ser uma realidade para as escolas como um todo. Isso daria relevância à oportunidade que o professor pode ter para se formar.

As transformações econômicas, tecnológicas e sociais que ocorrem na sociedade a partir da década de 1990, têm impulsionado o professor a se adequar ao modelo social. Assim, a formação continuada tem sido eleita nas principais reformas políticas brasileiras (Macedo, 2008). Essas políticas têm sido instituídas para auxiliar os professores a atuarem frente às referidas mudanças, que exigem o uso de novas metodologias de ensino que contemplem o atual cenário social, econômico e tecnológico dos alunos (Ferreira, 2012). Os órgãos nacionais de gestão educacional, na perspectiva de qualificar os professores que atuam na Educação Básica, têm incentivado a formação inicial e continuada, o que vem colaborando para que

tenhamos mais professores especializados na área e disciplina que atuam pedagogicamente, ou seja, com condições de ressignificar as suas práticas de ensino à luz do que assimilar teoricamente.

Nesse cenário, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) têm emitido leis, decretos e programas de incentivo à formação continuada. Entre estes, citamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) que estabelece no inciso II, art. 67 “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) que prescreve em sua décima sexta meta a garantia de oferta de formação continuada aos professores da Educação Básica em suas respectivas áreas, de acordo com as necessidades do contexto de ensino e das instituições que o administram. No que diz respeito às estratégias para o alcance da meta posta, o PNE propõe que a formação continuada seja planejada em regime de colaboração e ofertada por instituições públicas de Ensino Superior, de forma conectada às políticas de formação dos estados, do distrito federal e dos municípios.

A respeito das prescrições das duas leis, vemos a importância que a formação continuada de professores tem recebido, motivando, conseqüentemente, este tipo de ação como mola propulsora que serve de suporte ao desenvolvimento profissional dos docentes. Ao lado de seu valor, Costa (2004) e Bernardo (2014) identificaram duas abordagens diferentes de formação continuada, quais sejam: a clássica e a interativo-reflexiva. A primeira abordagem é caracterizada por um ensino diretivo regido pela lógica da racionalidade técnica, ou seja, pela propagação de conhecimentos produzidos nas universidades que não levam em conta a experiência vivida pelos professores em seu ambiente de trabalho, a escola (Costa, 2004). Enquanto isso, a segunda abordagem se compromete com a realização de uma formação que se fundamenta na prática, com atenção para a resolução dos problemas a partir de um processo colaborativo, isto é, da divisão de saberes entre os docentes, tornando, desse modo, a escola um *locus* central de formação continuada (Bernardo, 2014).

Para Ferreira (2012), da mesma maneira que para Ferreira, Henrique e Costa (2015), as formações clássicas têm prevalecido em comparação às interativo-reflexivo. Assim, cursos, oficinas, palestras etc., têm sido ofertados na pretensão de alcançar, basicamente, as metas traçadas pelo sistema educativo. O agravante dessa situação é que os modelos de formação inovadores têm sido confiados aos sistemas de ensino e às escolas, que não dispõem de políticas formativas sistemáticas, intencionais, articuladas e contínuas. Além disso, a estrutura

organizacional escolar muitas vezes não beneficia as inovações e a adoção de perspectivas cooperativas necessárias para o desenvolvimento profissional. Logo, faz-se necessário que, de fato, haja políticas que possibilitem o desenvolvimento de novas competências, objetivando que os docentes atuem em um novo contexto escolar, com autonomia para construir novos conhecimentos e refletir sobre sua prática (Porto, 2000).

Nas palavras de Eraut (1987), a formação continuada tem se apoiado em quatro paradigmas *Deficiência, Crescimento, Mudança e Solução de problemas*. Para o autor, no primeiro paradigma *Deficiência*, há a defesa de que os professores precisam se atualizar para a construção de saberes e competências não desenvolvidos em seus estudos iniciais, necessários à prática docente e a sua devida ambientação no contexto em que atuam, ou seja, alcançar melhores resultados junto ao alunado que atendem. A sua realização ocorre com base nas necessidades reconhecidas pelo sistema e/ou administração escolar, cabendo-lhes ser subordinados a ela. No segundo paradigma *Crescimento*, é levado em conta a busca pelo desenvolvimento de sua prática, reconhecendo necessidades e deficiências que os impulsionam a se responsabilizar pelos seus estudos. No terceiro paradigma *Mudança*, é considerada a perspectiva de se forjar um processo de aprendizagem que colabore e negocie com os sujeitos interessados em ressignificar seus saberes e suas competências. Tendo em mente as demandas que surgem no seu contexto de ensino, desenvolvem-se novos saberes e novas competências profissionais a partir do que realizam. No quarto e último paradigma *Solução de problemas*, alinhado à abordagem aplicacionista, deseja-se a solução de problemas escolares. Para isso, objetiva-se que os professores adquiram competências com a perspectiva de usarem nas suas reflexões e práticas com foco nas mudanças que se fazem possíveis e necessárias.

A formação docente tem recebido também influência de considerações ligadas à tendência tecnicista, à tecnológica, aos paradigmas crítico-reflexivo (Zeichner, 1993) e ao da complexidade (Freire; Leffa, 2013). A tendência tecnicista diz respeito à atividade profissional, sendo direcionada para a resolução instrumental de problemas, exigindo, para isso, a aplicação de teorias e técnicas científicas (Schön, 1982). Ela permeia todo o contexto de trabalho docente, estando presente na pesquisa e prática, assim como nos currículos de educação profissional. Cabe aos pesquisadores fornecer a ciência básica e aplicada, bem como técnicas que sirvam ao diagnóstico e resolução de problemas da prática. Aos trabalhadores da educação, resta o papel de oferecer problemas para estudo, com a finalidade de testar os resultados das pesquisas.

A formação tecnológica, presencial e/ou digital, é mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva dos indivíduos sobre o meio, os outros e si mesmos. Em consequência desse conhecimento, eles utilizam essas ferramentas de

maneira pertinente e adequada na construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações. Isso conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e planetário (Freire; Leffa, 2013).

Tal formação contempla o desenvolvimento de um professor que, além do saber instrumental, revela postura problematizadora, mostrando-se investigador e crítico. Assim, ele pode distanciar-se das práticas transmissivo-repetitivas e da simples transposição de materiais presenciais para o meio digital, passando a empregar as tecnologias de informação e comunicação em práticas inovadoras, planejadas para as especificidades da nova ambientação inédita na qual também passa a atuar.

Para isso, Freire e Leffa (2013) recomendam que a construção de conhecimento vinculado(s) à inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) não pode(m) ser fragmentado(s). Eles sugerem que deve(m) permear todos os conteúdos, criando oportunidades para que os sujeitos se tornem objeto de seu próprio processo formativo, atuem uns com os outros nessa direção e interajam reciprocamente com o meio para que possam se educar tecnologicamente.

O paradigma crítico-reflexivo acentua que o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a experiência do professor (Zeichner, 1993). O processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor e, independentemente do que e do modo como programas com foco na sua formação são efetivados, no melhor dos casos, os professores só poderão ser preparados para começarem a ensinar. Portanto, o teórico sugere que os formadores ajudem os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorá-la com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Em conformidade com Zeichner (1993), os professores que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana das suas escolas, concentrando seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram em seu lugar. Eles aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante em uma dada situação, perpetuando, assim, decisões e perspectivas alheias às suas necessidades didáticas.

Para que este perfil docente não continue se configurando, o autor sugere que os formadores fora da sala de aula sirvam de suporte aos professores, pois somente estes estão em posição de criar um bom ensino. Quando pensamos em nosso ensino cotidiano, estamos

também continuamente criando saber, pois as estratégias de ensino que usamos na sala de aula contêm teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. A prática de todo professor, desse modo, é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não.

O ensino reflexivo ocorre quando os professores criticam e desenvolvem as suas práticas, mediante reflexões que realizam sozinhos e em conjunto, na ação e sobre ela, reconhecendo o ensino e as condições que modelam as suas experiências pedagógicas. O ensino é necessariamente melhor quando os professores são mais reflexivos, deliberados e intencionais em suas ações, e que o saber gerado pela reflexão merece o nosso apoio, independentemente de sua natureza ou qualidade (Zeichner, 1993). Por isso, em vez de aceitarmos sem críticas o que um professor diz ou faz, só porque foi produzido por ele, temos de nos debruçar mais sobre a natureza e qualidade de suas reflexões com atenção ao saber que resulta dessas.

O paradigma da complexidade surge do paradigma tradicional de prover terminologia, conceitos e respostas adequadas às demandas que se apresentam no decorrer da formação e profissionalização docente (Freire; Leffa, 2013). O pensamento complexo – que tece junto – e o pensamento sistêmico – que destaca a relação parte-todo – complementam-se para fornecer uma perspectiva diferenciada de ver, estar e vir a ser no mundo. Em outras palavras, fornecem uma lente de foco inusitado, permitindo olhar para a realidade com a nitidez agora requerida.

Para Freire e Leffa (2013), o pensamento complexo se caracteriza pela integração entre sujeito e objeto; a complementariedade dos opostos que, agora, dialogam; a simultaneidade entre uno e múltiplo; a concepção da totalidade inconclusa; a circularidade recursiva, na qual o efeito retroage sobre a causa, retroalimentando-a e tornando-a produto e produtor; a não linearidade e a não fragmentação dos saberes, ligados e religados em rede rizomática, transdisciplinarmente; a percepção da imprevisibilidade, incerteza, instabilidade e ambiguidade como constitutivas da vida e dos dilemas; e a necessidade de lidar com a ordem e a com desordem.

Os teóricos salientam que a complexidade não é um conceito capaz de equacionar dificuldades e trazer respostas prontas; é uma “palavra-problema”, um desafio ao conhecimento, uma vez que não constitui uma “palavra-solução”. Logo, quando depreendemos algo como complexo, indicamos que não temos a capacidade esperada para resolver os problemas com simplicidade.

Em consequência desses paradigmas, apresentamos modelos e representações de formação continuada que servem para ilustrar as classificações mencionadas. Para isso, explanamos acerca dos modelos de Ferry (1987), assim como os de Demailly (1992), como passamos a descrevê-los a seguir.

Ferry (1987) evidencia três modelos de formação de professores, baseando-se na forma como os sujeitos envolvidos se socializam e dando importância a componentes como aquisições, o processo e a situação. Assim, no modelo orientado pelas aquisições, a formação tem o papel de desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos com o objetivo de aumentar o nível de competência dos professores. A formação ocorre de forma direta e objetiva, procurando cumprir com as metas estabelecidas. Outro traço que a caracteriza é a subordinação da prática à teoria, considerando que os conteúdos são determinados pelo formador, deixando o professor e sua prática à margem dos conhecimentos estudados. No modelo centrado no processo, a vivência do professor é considerada no decorrer da formação, de modo que ele é o responsável pelos seus estudos, tendo autonomia para conduzir sua aprendizagem. No modelo centrado na situação, a formação ocorre a partir da análise e reflexão da prática. O professor analisa e reflete sobre questões didáticas, buscando alternativas para resolvê-las, assumindo, desse modo, o papel de investigador de seu próprio fazer pedagógico.

Por outro lado, Demailly (1992) cita quatro modelos de formação continuada, quais sejam: *universitário, escolar, contratual e interativo-reflexivo*. Estes se fundamentam com base em aspectos conceituais e relacionais, envolvendo a instituição responsável pela organização e aplicação da formação, além dos formadores e das pessoas que receberão a formação. No *modelo universitário* – encontrado em cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strito sensu* – há uma relação recíproca envolvendo o formador e o formando, de maneira que as competências pessoais e profissionais do primeiro são vistas como parâmetros para o segundo. Assim, o formador, na condição de mestre, tem o papel de transmitir conhecimentos teóricos complementados pelos seus saberes constituídos. Já ao formando cabe a função de produzir conhecimentos mediante investigação conjunta e não apenas por simples transferência.

No *modelo escolar*, a formação continuada é organizada por órgãos exteriores aos docentes e à escola – Igreja, Estado ou nação. Logo, os objetivos que movimentam os seus estudos são de caráter superior, ou seja, são de interesses institucionais em que o formador busca sistematizar a fim de atender à instituição responsável pela formação. Para Demailly (1992), a obrigatoriedade pode ser uma característica desse modelo, visto que formadores e formandos são responsabilizados a compartilhar de um projeto de formação continuada que visa atingir demandas de ordem institucional. Isso, muitas vezes, gera constrangimentos no percurso dos estudos, pois os professores, principalmente, não percebem que as leituras, discussões e produções contemplam de forma mais efetiva suas necessidades reais de sala de aula, o que permitiria refletir e alterar as suas propostas de ensino e aprendizagem.

No *modelo contratual*, formador e formando se relacionam com base no contrato estabelecido entre ambos ou mediado por outras parcerias. Assim, a formação continuada acontece a partir de negociações entre dois ou mais encarregados por este processo. Em outros termos, envolve a instituição responsável pelo formador e a estrutura que pretende contratá-lo; a estrutura e a empresa cliente; ou a empresa cliente com o formando (contratado pela empresa e enviado para o programa de formação). Demailly (1992) salienta que os contratos são firmados por parcerias distintas, considerando as modalidades de formação que serão desenvolvidas conforme acordo realizado entre os parceiros.

No *modelo interativo-reflexivo*, a formação continuada considera os pares com base na aprendizagem mútua entre os formandos. Assim, o espaço escolar se forma apoiado nas decisões coletivas, com vistas à intervenção de problemas decorrentes não apenas da prática, mas da conjuntura escolar em geral. Isso leva em conta a reflexão, a construção e a troca de saberes que caracterizam este modelo de formação continuada, assim como o formador que se apresenta como um mediador no processo de reflexão e resolução dos problemas.

Ao lado dos paradigmas e modelos de formação continuada, há ainda os modelos de aprendizagem derivados dos pressupostos que constituem tanto estes quanto aqueles. Nesse sentido, Garcia (2002) expõe quatro modelos de aprendizagem existentes na formação continuada de professores, os quais passamos a apresentar. O primeiro estrutura-se em *Cursos* que compreendem o aprender de outros, pautando-se na aplicação de conteúdos elaborados por especialistas em algum campo do conhecimento disciplinar. Apesar de os cursos serem realizados em reuniões grupais, o teórico salienta que a aprendizagem é sempre individual. O segundo modelo ocorre em *Seminários e grupos* que induzem ao aprender com os outros, sendo processos formativos de aprendizagem grupal, com vieses colaborativos. Esse modelo de aprendizagem não precisa ser presencial, visto que seu processo se pauta na concretização de metas e objetivos de aprendizagem comuns ao grupo. O terceiro possui como característica a *Autoformação*, cuja aprendizagem se dá individualmente, reconhecendo, dessa forma, que os conhecimentos podem ser geridos por qualquer profissional. Assim, a autoformação oportuniza que o profissional estipule as metas de aprendizagem com base na sua experiência de vida profissional, unindo a experiência vivida e a reflexão permanente sobre sua prática. O quarto modelo é a *Aprendizagem informal* que se dá nas interações entre os pares. Apesar de ser um modelo de formação aberto e espontâneo, é importante para o desenvolvimento profissional.

Em razão dos quatro modelos de aprendizagem existentes na formação continuada de professores, Ferro (2008) acentua que as duas primeiras formas ocorrem em cursos de formação fechados, com disciplinas específicas e bibliografias determinadas pelo formador. Por sua vez,

as duas últimas acontecem de forma livre e autônoma de aprendizagem. Sendo assim, *Cursos e Seminários e Grupos* se associam aos paradigmas da *Deficiência* e do *Crescimento* (Eraut, 1987) e à formação *Tecnicista* (Schön, 1982), considerando que, no primeiro, leva-se em conta o que o professor precisa aprender, restando-lhe o papel de aceitar, sem contestar, o que é ofertado na formação. Enquanto isso, no segundo, os participantes reconhecem suas fragilidades, responsabilizando-se, assim, por sua formação, centrados no seu desenvolvimento profissional. Já a *Autoformação* e a *aprendizagem informal* se articulam aos paradigmas da *Mudança e Solução de problemas* (Eraut, 1987) e aos paradigmas *Crítico-reflexivo* (Zeichner, 1993) e da *Complexidade* (Freire; Leffa, 2013), uma vez que, neste, o professor busca a formação com o objetivo de adquirir e construir competências e habilidades que o apoiem na solução de problemas que surgem durante suas vivências de ensino. Por sua vez, naquele, o professor visa atualizar os seus saberes, considerando realidades pedagógicas que exigem aprendizagens direcionadas aos objetos de conhecimentos que sejam explorados na formação.

Em acréscimo, Garcia (2002) discute sobre a Teleformação, considerando os recursos tecnológicos que vêm sendo empregados na formação continuada, a exemplo do curso SD-AR, que pode ser a distância, semi-presencial ou presencial, com necessidade de contatos reais entre formadores e formandos ou a distância, mediante videoconferências. Esse modelo de formação continuada se apoia nas ferramentas tecnológicas, de telecomunicação, materiais multimídia etc., denominadas TICs. O teórico endossa que a internet e suas possibilidades viáveis de conhecimento são utilizadas como recursos de acesso às informações, o que tem contribuído com os programas de formação de professores.

Os modelos de aprendizagem expostos destacam modos distintos de internalização do conhecimento. Tais aprendizagens são processadas com base em objetivos e finalidades traçados na perspectiva de serem alcançadas, reportando-se, assim, às diferentes concepções de formação para o desenvolvimento profissional, o que levamos em conta para discuti-las.

Nas palavras de Ferreira, Henrique e Costa (2015), as publicações científicas têm abordado diferentes finalidades e objetivos na formação continuada de professores, referindo-se aos distintos períodos históricos com suas especificidades políticas, econômicas e sociais. Nas décadas de 1950/70, constatou-se a concepção tradicional que se fundamentava a partir da reprodução de conteúdos, visando à mudança de atitudes dos professores. Na década de 1960, o movimento escolanovista apontava uma formação comprometida com o domínio de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, porém, colocava o professor em segundo plano, envolvendo-o com práticas espontaneístas, quando não tradicionais. Na década de 1970, a tendência tecnicista buscava acompanhar o processo de industrialização nacional, enquanto

isso, a tendência crítico-reprodutivista sublinhava a necessidade de se compreender a interdependência entre educação e a sociedade capitalista. Na década de 1980, a perspectiva crítico-superadora destacava o espaço escolar como *lócus* de transformações sociais. A abordagem mais recente se baseia na formação crítica e reflexiva, que valoriza o saber e as necessidades dos professores associados às demandas de seu trabalho (Moreira, 2006; Paim; Loro; Tonetto, 2008).

No que se refere aos modelos de formação continuada de professores expostos, os objetivos desse evento têm chamado a atenção, sobretudo quando se consideram os interesses e necessidades que fundamentam a sua organização e efetivação. Isso impacta, por exemplo, nas reflexões que são feitas sobre o modelo que leva em consideração as necessidades pedagógicas. Nesse, por exemplo, defende-se a ideia de que um bom projeto de formação continuada não deve ser elaborado pelos docentes ou pela escola, visto que eles estão tão envolvidos com o contexto que se torna impossível se distanciarem de sua realidade para refletir e propor melhorias para as questões que enfrentam cotidianamente (Guskey; Huberman, 1995).

Enquanto isso, no modelo centrado nas decisões de sistemas, redes e instituições responsáveis pela educação, há críticas sobre práticas de formação continuada que não contemplam as expectativas e anseios dos professores. Defende-se a ideia de que os interesses, necessidades e a prática dos professores devem ser considerados na sua formação. Assim, aguarda-se que os encontros formativos sejam contextualizados para que eles não se sintam desmotivados e desinteressados em participar dos estudos neles difundidos.

Nesse sentido, vemos que a formação docente é planejada com o objetivo de atender às necessidades tanto dos professores quanto das instituições educacionais, e que seus resultados se pautam nas concepções inerentes às ações voltadas para sua qualificação profissional. Todavia, corroboramos com a ideia de que os encontros formativos devem ser capazes de desenvolver competências e reflexões, dando importância ao que o professor espera dos estudos que lhe serão ofertados. Além disso, esses encontros não devem ser utilizados apenas como mecanismos para resolver questões dos sistemas, redes e instituições ou para a adequação do ensino às exigências políticas e econômicas. Este descompasso contribui para que se tenha, portanto, o desafio de harmonizar os objetivos que pautam um projeto de formação docente e sua aplicação com a realidade para a qual os seus estudos sejam direcionados.

Mediante o que se discutiu sobre formação docente, especificamente a respeito de paradigmas e modelos de formação continuada de professores, utilizamos os conceitos teóricos sobre formação continuada clássica (Costa, 2004) para a análise e discussão de nossos dados de pesquisa extraídos do plano de ensino, grupo focal (instrumento aplicado com os PCs

participantes do curso SD-AR) e da entrevista (instrumento aplicado com a Med do curso SD-AR), paradigmas de formação continuada como deficiência e crescimento (Eraut, 1987), tecnicista (Schön, 1982) e tecnológico (Freire; Leffa, 2013); modelos de formação continuada aquisições (Ferry, 1987), universitário e escolar (Demailly, 1992); e modelos de aprendizagem processados nos estudos de professores, como cursos e seminários e grupos (Garcia, 2002).

Finalizadas as considerações sobre formação docente, com destaque para os paradigmas e modelos de aprendizagem, convém a seguir refletir sobre as ciências do trabalho.

1.1.2 Ciências do trabalho: contribuições para a formação docente

As contribuições da Ergonomia de base francesa oriundas dos estudos de Amigues (2002; 2004) e Faïta (1997; 2002), assim como da Psicologia do Trabalho, inspirada em Clot (1999), têm contribuído para a correlação dos estudos do ISD ao trabalho, especialmente do professor.

A Ergonomia trata-se de um conjunto de conhecimentos sobre o agir humano, uma prática direcionada à compreensão do trabalho e sua conseqüente transformação. Enquanto na Grã-Bretanha se pensava na relação máquina-homem, na França o foco era trabalho-homem, associando o trabalho prescrito à tarefa e o trabalho realizado à atividade. Isso colocava os termos tarefa e atividade como opostos, conforme as concepções tayloristas (Souza-e-Silva, 2004).

Tal abordagem teórica surgiu na perspectiva de negar uma visão mecanicista e valorizar a relação entre saber fazer e como fazer. Assim, as ações que aconteciam antes, durante e depois passaram a ser extremamente e igualmente pertinentes, pois seus pressupostos surgiram com o propósito de adaptar o trabalho ao homem, na tentativa de compreender os conflitos e valorizar todos os participantes da situação. Ou seja, a Ergonomia tem como meta melhorar as condições para o trabalhador desempenhar bem sua função, não só no nível do observável, mas também nos aspectos fisiológico, cognitivo, afetivo e social (Machado, 2007).

Nesse sentido, as contribuições teóricas de Clot (1999), Bronckart (2006) e Machado (2007; 2009) sinalizam os tipos de trabalho do professor, realçando conceitos sobre trabalho prescrito ou planejado, planejado ou pré-figurativo, realizado ou executado, real, não-realizado ou realizado, representado ou interpretado, como passamos a expô-los.

Segundo Machado (2009), o trabalho prescrito ou planejado é elaborado para ser realizado; antecede a execução propriamente dita. Trata-se de um modelo, uma regra, um procedimento, adotado por instituições, por um superior ou pelo trabalhador, a ser cumprido.

No caso do professor, o prescrito fica restrito às normas que melhor propiciem as condições de estudos dos aprendizes, no plano da abstração, do ideal. Esse tipo de trabalho é muito presente nos documentos escritos por órgãos oficiais, nos roteiros de livros didáticos, nas metas para o período escolar, na determinação da carga horária para um dado conteúdo ou no simples planejamento de uma aula (Tardif; Lessard, 2007).

O trabalho planejado se situa entre o prescrito e o realizado, pois exerce uma tripla função: prescreve as ações que serão desenvolvidas, pode ser visto como parte do trabalho realizado e ainda prefigura as ações (Machado, 2009). Nessa direção, a ação do profissional advém de prescrições institucionais, registradas em textos instrucionais, que definem tarefas específicas que cada atuante deve realizar. Essas prescrições são de responsabilidade individual e incluem as fases, as metas, o que se espera, as ferramentas usadas, os contextos envolvidos, os objetos analisados e o tempo, prefigurando as ações.

Machado *et al.* (2009) esclarecem que o ser humano age com base em dois modelos de prefiguração, a saber: a primeira *genérica*, originária de um actante ou de outra fonte, como um agir externo às ordens impostas pelo trabalho; e a segunda *específica*, oriunda de uma situação no trabalho ou de textos prescritivos que sugerem tarefas a serem desenvolvidas (leis, documentos, projetos, livros, textos formadores), ou de textos planejadores ou autoprescritivos, que podem ser produzidos tanto antes da tarefa (planos de aula, planejamentos) quanto durante a tarefa (aulas, correções, reuniões).

Em continuidade, Bronckart (2006) salienta que o trabalho realizado, executado ou trabalho real ocorre durante a ação em si do trabalho desenvolvido, sendo visível e concreto, contribuindo para que a prescrição mude ou se altere. Nesse sentido, o trabalho docente vai além da restrição às normas oficiais, devendo-se, portanto, observar como os profissionais acatam, desenvolvem e adaptam essas normas às suas reais necessidades (Tardif; Lessard, 2007).

O trabalho real recebe influência da perspectiva da Psicologia do Trabalho, ligando-se ao que aconteceu e a tudo o que não ocorreu devido à alguma estagnação, bem como as atividades contrariadas que foram impedidas de serem desenvolvidas. Assim, o trabalho real envolve tanto aquilo que foi executado, realizado em sala, como todas as ações não concretizadas, que, por algum motivo, não puderam ser empreendidas, mas que também têm sua importância quando se analisa o trabalho do professor (Faïta, 1997; Clot, 1999).

O trabalho representado (Bronckart; Machado, 2004) é voltado à representação, à imagem e à interpretação do docente sobre suas práxis e o agir do outro. Essa classificação destaca a distância entre o que deve ser feito e o que foi feito na atividade profissional,

validando, assim, a dimensão subjetiva do professor. Por isso, no âmbito da sala de aula, analisar o que deixou de ser realizado também é primordial. Importa ainda dizer que o trabalho planejado se refere aos textos produzidos por formadores, mediante documentos institucionais, a fim de instruir tarefas, objetivos e condições materiais do trabalho docente, que auxiliarão na formação pessoal e profissional. Decorrente disso, por exemplo, podemos citar as sequências didáticas e os módulos didáticos que são, muitas vezes, cuidadosamente elaborados e, às vezes, monitorados. No entanto, no momento em que vão ser aplicados no âmbito da sala de aula, diferentes aspectos podem contribuir para que as ações não ocorram conforme planejado ou prescrito.

Ao julgar a importância dos tipos de trabalho expostos, em nossos dados, chama-nos a atenção, o trabalho representado, visto que oportunizou o cursista do curso SD-AR a refletir sobre a sua ação após ela ter sido executada, a partir da produção de uma resenha com base na vivência de uma SD; o trabalho real, por considerar as ações realizadas e as não realizadas, levando em consideração o que o curso recomenda para a escrita do referido gênero e o participante seguiu ou não no seu texto; e o trabalho planejado por permitir a leitura dos elementos ou objetos constitutivos do trabalho do professor (Amigues, 2004), como demonstra a figura a seguir.

Figura 1 – Instrumentos utilizados na atividade docente



Fonte: Elaboração própria pautada nas considerações teóricas de Amigues (2004).

Com base na figura 5 *Instrumentos utilizados na atividade docente*, observamos os quatro componentes que se unem à atividade constitutiva do trabalho, a saber: prescrições, regras de ofício, coletivos de trabalho e ferramentas. Nesse sentido, sublinhamos que as *prescrições* têm como papel reorganizar o trabalho docente, assim como o dos estudantes. Logo, espera-se que o docente reveja, reformule e adapte as prescrições, estabelecendo, sobretudo uma intermediação entre a entidade e o coletivo. Em contexto escolar, as prescrições geralmente não são traçadas pelo professor, obedecem uma hierarquia e um planejamento, como ao descrever a sequência das aulas. Cabe ao professor prescrever as normas para determinada aula ou sequência, adequando-as à realidade do público estudantil que atende.

As *ferramentas* são instrumentos a serviço de procedimentos de ensino, como livro, internet, plano de aula, manuais, fichas, exercícios prontos e ditados, concebidos por outros sujeitos ou pelo próprio professor para organizar a sua atividade, através de uma relação subjetiva voltada à história de vida profissional do sujeito. Também são vistas como artefatos, pré-construídos por outros professores, para rever seu agir e obter eficácia, “conjunto de regras explícitas ou implícitas para o agir”, elaboradas por um coletivo de trabalho, independente da profissão (Machado; Abreu-Tardelli, 2009, p. 106).

Rabardel (1995) declara que a transformação da ferramenta em instrumento do pensamento (ou da ação), do professor ou dos alunos é intitulada de “gênese instrumental”, com vistas à execução da tarefa e à reorganização da atividade. No entanto, acentua-se que essa transformação não ocorre automaticamente, nem de modo igual para todos; ela se dá levando em consideração o pensamento cognitivo de cada um.

Os *coletivos de trabalho* referem-se aos procedimentos focados na organização do local de trabalho para obter resultado de acordo com as prescrições. Apesar disso, o coletivo dos professores, que pode ser de disciplina, de turma, de área, de conteúdo e de alunos, dificilmente é validado. A tendência é desconsiderá-lo, já que os docentes podem organizar seu ambiente de trabalho com o objetivo de elaborar uma resposta em comum a uma dada prescrição.

Nesse sentido, Amigues (2004) salienta que, apesar de o coletivo de professores pactuar tarefas, no ato de suas realizações, cada um redefine suas metas, levando em consideração, dessa forma, a realidade escolar em que atua pedagogicamente. Logo, devido ao professor estar associado a um dado coletivo, está também integrado à noção de gênero profissional.

As *regras de ofício* tratam de um tipo de artefato que tem a função de unir os profissionais que compartilham uma memória em comum. No caso dos professores, são consideradas regras de ofício “gestos genéricos” como fazer silêncio, entrar em uma sala, e “gestos específicos” (Amigues, 2004, p. 43), que adotam, tornam conhecidos e aplicam em sua

disciplina. Tais regras, com o tempo, podem ser renovadas, passando a ser o alvo de controvérsias profissionais.

Nestes termos, de acordo com Machado (2007, p. 91), tomando por base estudos de Clot (1999), Bronckart (2004), Amigues (2004) e Saujat (2002), a atividade do trabalho é: *situada*: influenciada pelo contexto mais imediato e amplo; pessoal, única, atinge as dimensões físico, cognitiva, emocional; e também impessoal, não é livre, já que as tarefas são designadas por um superior; *prefigurada*: reelabora as prescrições e os objetivos para si mesmo em virtude das prescrições externas; *mediada*: por instrumentos materiais ou simbólicos, socialmente construídos e disponíveis no meio social; *interacional*: serve-se de artefatos, transformando-os e sendo transformada em instrumentos; *interpessoal*: associa-se com indivíduos, presentes ou ausentes; *transpessoal*: mediada por modelos de agir ou gêneros de atividades; *conflituosa*: as escolhas redirecionam o seu agir, diante dos outros, das vozes, dos materiais, das prescrições; e *fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades ou fonte de impedimento*: ao se deparar com situações que limitam seu agir, gerando desestímulo, fadiga, estresse, sofrimento e até mesmo vontade de desistir.

Com base nos elementos que caracterizam a atividade do trabalho expostos, Bronckart (2004) salienta que os textos produzidos no/sobre o trabalho, assim como outras realidades, torna-se objeto de análise do agir humano, de modo que estudá-los a partir da observação não é suficiente. Assim, a atenção do pesquisador deve se voltar para a linguagem e a conduta expressa nas produções feitas pelos atuantes ou pelos observadores da ação, como é o caso deste nosso estudo.

Dando importância aos objetos utilizados na atividade docente expostos na figura 6, neste estudo, destacamos as prescrições e o coletivo de trabalho como parte de nossas categorias de análise, visto que percebemos não apenas impedimentos no que toca ao trabalho realizado, mas também que suas funções se interrelacionam, pautando o trabalho do professor. Tal percepção ocorreu a partir do questionamento que nos acompanhou durante o percurso de realização da pesquisa empreendida e evidenciada no presente texto. Desse modo, pudemos investigar o que os saberes de escrita em curso de formação continuada demonstram a respeito da perspectiva de formação docente, considerando as prescrições repassadas com o propósito de guiar a realização dos produtos representativos.

Tendo concluída a discussão a respeito dos pressupostos teóricos equivalentes às ciências do trabalho, reconhecemos sua importância para a análise dos dados de nossa pesquisa. Logo após, abordamos os saberes que constituem o professor, considerando os seus papéis na gestão de sua docência.

1.1.3 Saberes docentes: da formação para atuação no trabalho

Saberes são conhecimentos que expressam sabedoria e sapiência; é um conjunto de informações sobre algo ou alguém que se liga ao conhecimento mítico, ao senso comum, ao conhecimento religioso, ao conhecimento filosófico, ao conhecimento científico, em suma, ao conhecimento tradicional, popular e escolar. Nas palavras de Platão, ‘saber’ denota uma opinião verdadeira acompanhada de uma explicação e de um pensamento fundado (episteme), por outro lado, para Kant, é um ter por verdadeiro suficiente, tanto subjetiva como objetivamente.

Por meio de Bombassaro (1992), identificamos dois entendimentos para o uso da expressão ‘saber’. O primeiro está relacionado à crença, já que ‘saber’ implica em ‘crer’. Neste caso, ‘saber que’ significa ‘crer em’. Esse sentido revela uma forma ‘proposicional’, pois o conteúdo “é sempre expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira ou falsa” (Bombassaro, 1992, p. 20), mas que indica uma crença pessoal em algo (que está sendo afirmado). O segundo modo de interpretação do ‘saber’ diz respeito ao ‘poder’. Nesse caso, dizer que ‘se sabe’ equivale a dizer que ‘se pode’. Em acréscimo, o teórico realça que, no primeiro caso, o ‘saber/crer’ está articulado à dimensão prática; enquanto isso, no segundo caso, o ‘saber/poder’ se associa à habilidade e à disposição.

Na esfera educacional, a profissão-professor possui saberes próprios e específicos da docência, de modo que o docente é um profissional que guarda conhecimentos diversificados sobre a educação, os quais o auxiliam na realização de sua principal função: educar crianças, jovens e adultos. O seu saber é constituído não por um conteúdo específico, mas por informações de diferentes matizes e origens, incluindo também o saber-fazer e o saber da experiência que surge da docência de cada professor e com a sua prática, com o desígnio de superar os problemas cotidianos que surgem em sala de aula (Pimenta, 1999). Dessa maneira, o saber profissional orienta a sua atividade, apoiando-o na mobilização de diferentes teorias, metodologias e habilidades.

Conforme Borges (2001), internacionalmente, os saberes docentes ganharam visibilidade na academia com base nos estudos e pesquisas realizados por Schulman (1986), Martin (1992) e Gauthier *et al.* (1998). Já em solo brasileiro, o referido assunto passou a ser debatido a partir da década de 1990 por Nunes (2001).

Os estudos de Schulman (1986) são responsáveis pela abordagem da temática dos saberes docentes, isto é, a existência de saberes peculiares dos professores (Borges, 2001). Os estudos de Martin (1992) voltaram-se para a pluralidade metodológica, no contexto norte-americano, com suporte nas pesquisas focadas nos professores e seus saberes. O referido autor

sugeriu que as pesquisas correspondentes aos saberes docentes fossem reagrupadas em quatro abordagens, quais sejam: (1ª) psico-cognitiva; (2ª) subjetiva-interpretativa; (3ª) curricular; e (4ª) profissional. Os estudos de Gauthier *et al* (1998) centraram-se nos saberes vinculados ao ensino, com o desejo de identificar ou definir um repertório de conhecimentos docentes. Os estudos de Nunes (2001) discutiram a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscando resgatar o papel do professor. Dessa forma, destacaram a importância de se pensar sua formação a partir de uma perspectiva que vá além da acadêmica, elegendo aspectos de ordem pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

A concepção de saberes docentes realizada no âmbito internacional favoreceu a abordagem que dá voz ao professor, no tocante a sua trajetória e história de vida, tornando-o o cerne principal de estudos e debates, no intento de produzir um conhecimento aproximado da realidade educativa e cotidiana docente (Nóvoa, 1995). Ou seja, reconhecendo o professor como um profissional que adquire e produz conhecimento pedagogicamente e no confronto com as suas condições de trabalho (Nunes, 2001).

Borges e Tardif (2001), pautando-se no Dossiê publicado em 2001 pela revista *Educação & Sociedade*, avalizam que a temática saberes docentes vem ganhando espaço nas pesquisas da academia, tanto internacional como nacionalmente. Tal coletânea, inteiram os teóricos, agrega um conjunto de textos com diferentes abordagens e concepções sobre o saber dos docentes e sua formação, realçando que essa questão é complexa e pode ser tratada sob diferentes ângulos.

Nesse âmbito, Pimenta (2002), por meio de suas pesquisas, identificou três tipos de saberes docentes, a saber: 1º) saberes da experiência; 2º) saberes do conhecimento; 3º) saberes pedagógicos. Os primeiros são construídos a partir da sua própria trajetória como aluno, em seu processo formativo, assim como aqueles produzidos em seu cotidiano, em um processo permanente de reflexão sobre seus procedimentos didáticos. Os segundos se referem aos conhecimentos específicos de uma determinada área com a qual o professor irá atuar, como por exemplo: conhecimentos específicos da física, da matemática, entre outros. Os terceiros se associam ao saber ensinar, à didática. Esses saberes são apreendidos mediante o processo didático-pedagógico repassados pela universidade, onde aprendemos as técnicas necessárias para selecionar e aplicar metodologias adequadas ao ensino.

Em complemento, Borges (2004; 2012) propõe que os estudiosos centrem suas pesquisas com base nas interações do professor em seu espaço de trabalho, a sala de aula, vendo tal ambiente como essencial nas discussões sobre o assunto, além de ser o lugar ideal para a construção dos saberes e da identidade docente. Em adição, a pesquisadora cita o tempo do

saber, pois muitos docentes se deparam com vivências adversas às realidades da academia no decorrer de seu percurso de formação. Logo, é na prática cotidiana que vão adquirindo experiência com foco no seu fazer docente (Borges, 2004).

A teórica sobreleva que os estudos difundidos sobre os saberes docentes devem se fundamentar nas experiências individuais e coletivas de cada professor. Nas experiências individuais, ela elenca que os elementos particulares de cada sujeito precisam ser considerados, como suas crenças, valores, história de vida, personalidade, percepção de mundo, entre outros. Nas experiências coletivas, sublinha a importância de se reconhecer o contexto, o ambiente escolar a partir do que o professor partilha com outros colegas, bem como os saberes ali construídos.

Ademais, pontua que os saberes docentes são relacionais, uma vez que resultam das interações produzidas pelo docente no seu trabalho e como consequência de sua atividade profissional, considerando que o objeto de trabalho do professor é o humano, ou seja, o aluno. Nessa direção, o docente deve levar em conta a individualidade de cada discente ao atender a uma coletividade, adaptando questões éticas e emocionais, além de expressar qualidades como paciência, tolerância e estratégias de negociação, tendo em mente que tais qualidades envolvem seu trabalho. Logo, a relação do professor com os alunos e a profissão deve se dar a partir de laços de afetividade (Tardif; Lessard, 2011).

Nas palavras de Tardif (2010), ainda na atualidade, não tem sido fácil definir quais são os saberes dos professores. Tal dificuldade decorre de três razões, quais sejam: (1^a) o campo de pesquisa é composto por diversas disciplinas e teorias que não se integram em torno de uma visão comum do saber profissional. Outra questão é que as correntes de pesquisa reconhecem os saberes docentes como representações mentais, crenças particulares, regras tácitas de ação, argumentos práticos, competências, saberes da ação, entre outros; (2^a) os saberes docentes interligam-se às demais dimensões do trabalho dos professores como formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas, entre outros componentes; e (3^a) questões normativas e epistemológicas não são separáveis, o que contribui para que os saberes docentes sejam vistos como sobredeterminados por fatores normativos, éticos e políticos.

Em reconhecimento das três razões discutidas, Tardif (2010) declara que há mais de três décadas as pesquisas têm comprovado alguns pontos relevantes, dos quais o teórico menciona quatro deles: (1^o) os saberes dos professores se apoiam no seu trabalho e na sua experiência de vida; (2^o) tais saberes se firmam em sua experiência de vida no trabalho; (3^o) os saberes são

caracterizados pelo contexto em diálogo com os estudantes, de modo que são considerados saberes com interações humanas, marcados por essa articulação; e (4º) os saberes dependem do contexto educativo e institucional no qual o professor atua.

Tardif (2011) elucida, a partir de estudos e pesquisas realizados por ele e seus colaboradores, que a noção de saber é ampla, sendo essa consequência da fala dos próprios sujeitos docentes. Para o autor, os saberes do professor envolvem seus conhecimentos, suas competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes, que, muitas vezes, são classificados com *saber, saber-fazer e saber ser*.

Neste contexto, as reflexões sobre o tema devem ser discutidas na perspectiva de se traçar respostas concretas em relação aos saberes que constituem o professor. Um exemplo disso pode ser constatado ante o curso em foco, SD-AR, em relação a um de seus objetivos, *Compreender, a partir desta vivência, quais são os princípios do trabalho com gêneros e com SD na escola*. Verificamos, no entanto, que a compreensão esperada, não se dava a partir de uma conexão entre formação e sala de aula, especialmente se a participação dos estudos era feita por professores em exercício que atuavam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Embora houvesse a possibilidade de efetivação de uma formação docente situada, os professores aprendiam o que é uma SD com base na realização de atividades sugeridas nos estudos do curso. Sendo assim, eles não escreviam um plano de aula nem produziam atividades para didatizar pedagogicamente o gênero de texto resenha, tampouco experimentavam os conhecimentos relacionados a esse objeto teórico. Além disso, deixavam de utilizar um saber que é produzido exclusivamente pelo professor.

Para o teórico, os saberes docentes se enquadram em dois panoramas, quais sejam: *o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação*. Em sua ótica, os estudos sobre tal temática não devem ocorrer desvinculados dos condicionantes e do contexto de atuação dos profissionais. Assim, esses saberes só adquirem sentido quando se referem ao trabalho dos professores. Nesse sentido, é necessário considerar que o saber docente deve envolver reflexões sobre o trabalho, para o trabalho e que provêm do trabalho. Essa repetição destaca uma evolução semântica do termo “trabalho”. Ademais, ele expõe que os saberes adquiridos em tempos e espaços anteriores à prática profissional só passam a ter significado quando contemplam as necessidades profissionais dos professores.

Em concordância com o autor, os saberes docentes são classificados em sociais, contextualizados e individuais, o que, em sua opinião, oportunizam debates sobre o assunto, permitindo-lhe recomendar cuidado nas discussões para evitar mentalismo e sociologismo. O teórico postula que os saberes docentes sociais se associam aos saberes que o professor adquire

no contexto de socialização de sua profissão. No decorrer de sua carreira, ele constrói progressivamente esses saberes, como conhecer o ambiente de trabalho à medida que nele se insere e o interioriza para a ação docente. O teórico reconhece ainda os saberes docentes sociais como aqueles partilhados por um grupo de agentes que pertencem ao mesmo núcleo no ambiente escolar, os professores, os quais têm uma formação inicial comum em cada área específica, podendo variar de acordo com os níveis ou graus de ensino – *educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior*.

Nessa esteira, Tardif (2011, p. 12) salienta que “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional”. Dessa forma, o reconhecimento dos saberes docentes por sistemas reforça sua dimensão social. Como sabemos, o referido saber é negociado em vários momentos com diferentes grupos, visto que um professor opera com conhecimentos construídos e valorizados socialmente, reconhecidos pelo grupo que o construiu, cabendo à escola conservá-los e escolarizá-los.

Os saberes docentes são sociais, portanto, considerando que seus objetos de trabalho são objetos sociais que estão inter-relacionados com base em relações complexas. Outro aspecto é o professor trabalhar com alunos que também contribuem para a construção de seus saberes, considerando que, na relação com eles, o docente aprende sua profissão. Isso transcorre, por exemplo, quando, no itinerário didático, ele identifica dificuldades de aprendizagem que requerem sua intervenção. Ao desconhecer como procede, realiza pesquisas no sentido de encontrar um conhecimento que o auxilie na construção e aplicação de estratégias que transforme essas dificuldades em aprendizagens.

Sobre os saberes docentes contextualizados, Tardif (2011) os apresenta para evitar o risco de que os saberes docentes sociais sejam vistos como uma produção social em si mesma e por si mesma, independente dos contextos de trabalho dos professores. O trabalho docente se dá a partir de relações e interações humanas com base em um espaço específico, que é a escola; lugar onde acontecem atividades que são elaboradas por eles e pelos demais profissionais que nela atuam, oportunizando assim a construção profissional de suas carreiras.

Já os saberes docentes individuais pautam-se na história de vida do professor, sua formação inicial e continuada, sua identidade e personalidade, assim também com a forma de como se ligam aos demais atores no âmbito educacional e na trajetória profissional que vai construindo durante os anos de sua atuação docente (Tardif, 2011). Ou seja, incluem os saberes adquiridos em situações pré-profissionais, com a família, vivências escolares enquanto aluno, os valores e princípios repassados em sua educação, além da construção de seu caráter e princípios éticos, entre outros.

Com base nos três saberes discutidos, observamos que os saberes docentes são compostos por distintos focos de análise que veem o professor como um ser complexo, permanentemente em formação. De outra maneira, os saberes docentes estão ligados à situação de trabalho que envolve alunos, colegas e pais, com foco no ensino que se situa no seu espaço de trabalho, vinculado à instituição e à sociedade em que se atua profissionalmente (Tardif, 2011).

À vista disso, o autor expõe seis fios condutores que situam os saberes do professor através do ponto de vista individual e social, ou seja, através do sujeito e sistema no qual age profissionalmente. Sobre o primeiro fio *saber e trabalho*, Tardif (2011) acentua que o saber está articulado ao docente e à sua docência, decorrendo desse saber as marcas da ação, uma vez que ele é produzido e moldado no e pelo trabalho. O segundo *diversidade do saber* entende o saber dos professores como plural, compósito e heterogêneo, visto que envolve, na ação do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diversos, oriundos de fontes diversas. O terceiro *temporalidade do saber* é equivalente aos saberes que se adquire com a passagem do tempo, na própria história de vida de cada docente, durante a formação inicial do professor e na sua prática profissional cotidiana. Para o autor, o tempo é um componente que contribui para que o professor aprenda a ensinar, ou seja, aprimore suas experiências docentes. O quarto *a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber* acentua que os saberes são validados de modo diferente pelos docentes. Isto é, alguns saberes são vistos como mais plausíveis em comparação a outros, pois os professores percebem que podem ser aplicados e, por essa razão, são hierarquizados no que concerne à sua docência. O quinto *saberes humanos a respeito de seres humanos* compreende o trabalho docente como interativo. Melhor dizendo, a ação docente se baseia na interação com outros seres humanos, alunos e demais membros da equipe e da comunidade escolar, caracterizando assim os saberes docentes. O sexto e último *saberes e formação de professores* diz respeito à importância de se repensar a formação docente, considerando o que o professor sabe e a sua realidade de trabalho em que atuará futuramente, o que vale também para a formação contínua. Nessa ótica, Tardif (2011) sugere que se aproximem dos saberes produzidos no meio acadêmico das universidades com os saberes processados pelos docentes em sua prática de sala de aula.

Sobre a aproximação dos saberes produzidos na academia e na atuação docente, Tardif (2011) observa que isso tem sido tópico de discussão na América do Norte. Ele destaca que os professores universitários canadenses e americanos têm percebido um conservadorismo nas Faculdades de Educação, no tocante a problemas de ordem epistemológica. Essas questões se articulam ao modelo aplicacionista de ensino. Isto é, os estudantes universitários assistem a

aulas disciplinarmente e, logo após, aplicam o que estudam em algumas turmas durante o período de estágio. No entanto, quando terminam o curso e se tornam professores, percebem que é somente na ação cotidiana que conseguem, de fato, construir a sua docência, muitas vezes, não utilizando os conhecimentos adquiridos e construídos durante sua formação inicial.

Tardif (2011) reforça ainda que isso ocorre devido ao modelo aplicacionista ser também institucionalizado através do sistema de práticas e de carreiras universitárias. Nessas instituições, a pesquisa, a formação e a prática são três polos que se efetivam de forma desencontrada. Por essa razão, o teórico sublinha que os pesquisadores das instituições produzem o conhecimento, que é assumido pelos formadores e transmitido aos acadêmicos no momento de formação, e, conseqüentemente, aplicados pelos novos professores na prática de sala de aula. Assim, os agentes citados se submetem a exigências e trajetórias profissionais de acordo com a carreira a que pertencem (Tardif, 2011).

Dessa realidade decorre alguns problemas, endossa o autor precedente, dos quais cita dois: (1º) a estrutura disciplinar que não contempla a lógica profissional do professor e o contexto de trabalho através de suas tarefas; (2º) os alunos são vistos como “espíritos virgens”, uma vez que não é levado em conta suas crenças e conhecimentos prévios na sua formação docente.

Em acréscimo, Tardif (2011) apresenta possibilidades promissoras com vista no campo de trabalho dos pesquisadores universitários, pontuando quatro tarefas: (1ª) produção de um repertório de conhecimentos para o ensino, solidificado no estudo dos saberes profissionais dos professores mediante a sua prática cotidiana, reconhecendo sua utilização e mobilização na ação docente; (2ª) inclusão de recursos úteis e conexos para a prática dos professores em sala de aula; (3ª) embora vista como uma utopia, propõe a quebra da estrutura disciplinar nos cursos de formação profissional dentro das instituições; e (4ª) que os pesquisadores universitários façam pesquisas sobre sua própria atuação docente e suas práticas de ensino. Por esse motivo, o pesquisador acentua a importância de se aproximar a formação docente à prática de sala de aula.

Os saberes docentes devem considerar também *o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação*, reconhecendo que eles provêm de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (Tardif, 2011). Os saberes disciplinares se referem aos diferentes campos de conhecimento que constituem a sociedade atual. Nas universidades, aparecem na forma de disciplinas ou blocos temáticos, explicando um conjunto de conceitos equivalentes a uma determinada área de conhecimento. Os saberes curriculares tratam das discussões que se dão na instituição escolar, seus objetivos, conteúdos e métodos, cuja organização é utilizada para a transmissão de valores julgados como necessários à sociedade em geral, de acordo com

o planejamento escolar, através de programas a serem aprendidos e aplicados pelos docentes. Os saberes de formação escolar são os das ciências da educação e da ideologia pedagógica, ou seja, levam em conta o conjunto de conhecimentos transmitido pelas instituições de formação de professores em cursos de formação inicial ou continuada. Os saberes experienciais se conectam aos processados pelos professores na execução de suas funções e no conhecimento de seu espaço de atuação. São, portanto, saberes que nascem com a experiência e por ela são validados e incorporados à prática no formato de habilidades e *habitus*. Esses saberes são atualizados, adquiridos ou necessários para a profissão docente, e não provêm das instituições de formação tampouco dos currículos.

No que toca aos quatro tipos de saberes docentes discutidos, Tardif (2011) salienta que os saberes experienciais ganham lugar de destaque, uma vez que são os únicos produzidos pelos professores como classe profissional. O teórico acrescenta ainda que os referidos saberes se caracterizam por se ligar aos encargos dos docentes, sendo um saber prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, complexo e não analítico, aberto e permeável, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social, de modo que deliberam um conhecimento da prática docente. No entanto, Pimenta (1999) não desconsidera os saberes pedagógicos processados na formação de professores; eles viabilizam a transformação da prática docente, oportunizando a ampliação da consciência dos educadores a respeito de sua própria prática.

Os saberes pedagógicos articulam-se com a didática e com o saber ensinar. Eles oportunizam a reflexão sobre a ação, gerando um diálogo entre teoria e prática para a conscientização do ensino e da aprendizagem, além de possibilitar a elaboração de conhecimento. Desse modo, Pimenta (1999) reconhece a ação didática como o lugar de excelência para se realizar o conhecimento pedagógico, pois nele encontramos elementos importantes como “[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente” (Pimenta, 1999, p. 27).

Em adição, Tardif (2011, p. 29) declara que “[...] o ser humano age ao mesmo tempo em que pensa, e pensa ao mesmo tempo em que age”, o que se tem como resultado saberes de sua ação, que são a ela incorporados, além de se tornarem guias, reguladores, realizadores e transformadores desta mesma ação. Para o autor, a experiência é a “[...] fonte pessoal primeira de produção de seu saber profissional e de validação de sua competência” (Tardif, 2012, p. 35), o que o professor lembra quando ajusta o que realiza no ensino visando a instrução de seus alunos. Assim, as aprendizagens que o professor adquire em seu trabalho, diante das interações

humanas, constituem sua identidade docente continuamente. Razões pelas quais, conforme o teórico, uma formação não pode ocorrer sem considerar o saber das experiências docentes.

Tardif (2011) sugere que os saberes docentes sejam identificados e classificados com base em especificidades correlacionadas à sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores. Sobre a origem dos saberes dos professores, o estudioso se refere a saberes pessoais; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes adquiridos ou construídos na formação escolar para o magistério; saberes fornecidos pelos programas e livros didáticos utilizados no trabalho; e saberes processados a partir da experiência na profissão, sala de aula e escola. Sobre as fontes sociais de aquisição, cita: a família, o ambiente de vida e a educação no sentido amplo; a escola primária e secundária; os estudos pós-secundários não especializados; os estabelecimentos de formação de professores, os estágios e os cursos de reciclagem etc.; a utilização das “ferramentas” dos professores como programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas; a prática do ofício na escola e na sala de aula; e a experiência dos pares. Sobre os modos de integração no trabalho docente, Tardif (2011) pontua: a história de vida e a socialização primária; a formação e a socialização pré-profissionais; a formação e a socialização profissionais nas instituições de formação de professores; a utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas; e a prática do trabalho e a socialização profissional.

Com base na catalogação anteposta, percebemos que o teórico elenca os saberes que os professores utilizam no gerenciamento de suas práticas de ensino, orientando suas ações cotidianas. Assim, faz referência aos saberes que se associam à atividade profissional do professor *saberes da formação profissional, saberes da experiência e saberes pessoais*, assim como aos saberes classificados como instrumentais *saberes advindos de programas e livros usados no seu trabalho*.

No que diz respeito à integração dos saberes à prática profissional dos professores, Tardif (2011) elucida que esses provêm tanto de situações pré-profissionais quanto profissionais, e que os professores utilizam os saberes mencionados anteriormente em seu trabalho. Portanto, o teórico ressalta que a classificação dos saberes dos professores deve considerar as fontes de aquisição e a maneira como fundamenta suas práticas de ensino e aprendizagem.

No decorrer deste tópico, foram identificadas considerações teóricas sobre os saberes docentes, ou seja, conhecimentos adquiridos para o ou no trabalho e são utilizados pelo professor com foco na realização de suas ações de ensino, o que exige reflexões acerca da atividade docente. Com base nisso, voltamos nossa atenção para os saberes de escrita

relacionados à formação do professor. Para este trabalho, focamos em um curso de formação continuada que se propõe oportunizar ao cursista, conforme destaca um outro objetivo, *conhecer e refletir sobre atividades e exercícios que ajudam a pensar em como ensinar crianças e jovens a produzir textos na escola*. Assim, o curso se efetiva para e não com a escola, ou seja, o professor se forma para a prática e não com a prática, considerando que seu ensino de filia à abordagem instrumental tecnicista.

Esta subseção apresenta conceitos teóricos sobre paradigmas e modelos que caracterizam a formação docente, as Ciências do Trabalho; e os saberes que compõem a profissão e a formação de professores. Em seguida, faz-se uma explanação sobre estudos da linguagem voltados para o ensino de escrita, com foco na teoria de gênero e letramento, no gênero textual resenha, bem como na escrita profissional e no ISD, destacando deste último considerações gerais e orientações para a análise de textos.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM PARA O ENSINO DE ESCRITA

Segundo Bunzen (2006), documentos e materiais referentes ao processo de ensino e aprendizagem direcionados para aplicação na Educação Básica, entre o final do século XVIII e metade do século XX, têm oportunizado observar a ênfase determinada para as regras gramaticais e nas atividades de leitura, reduzidas à prática de decodificação e memorização de textos. Essa verificação traz à evidência a marginalização do ensino de escrita na escola, considerando uma herança do período anterior ao estabelecimento da Língua Portuguesa como disciplina escolar. Nesses termos, com a finalidade de entender como essa prática ocorreu, apresentamos breves enfoques sobre composição, redação escolar e produção de textos.

Nas palavras de Bunzen (2006), a composição é a prática de ensino de escrita mais antiga; ela era realizada no âmbito das disciplinas de retórica, poética e literatura nacional, especificamente, nas últimas séries que compunham o ensino secundário. Nessa concepção, era solicitada a produção de descrições, narrações e cartas (Razzini, 2000); o objetivo centrava-se em treinar os alunos na perspectiva de que desenvolvessem uma escrita elegante. Dessa forma, estava subentendida uma “concepção de aprendizagem ‘beletrista’, voltada para a formação literária e propedêutica” (Bunzen, 2006, p.143) na qual se fundiam elementos da retórica, da poética e da estilística (Bunzen, 2006).

Nas atividades de composição, os alunos eram levados a imitar belos trechos de obras-primas nacionais que lhes eram apresentadas como parâmetros a serem seguidos. Sendo assim,

acreditava-se na aprendizagem como resultado da exposição à boa linguagem e existência de uma língua homogênea, a-histórica e não problemática. Em vista disso, valorizava-se o produto final, de forma que o texto era entendido como tradução do pensamento lógico, sendo fundamentado na ideia de que quem pensa bem, escreve bem (Bunzen, 2006). Portanto, acreditava-se que era possível ensinar a escrever por meio da apreciação e da reprodução de modelos extraídos de antologias, manuais, cursos preparatórios ou métodos.

A redação escolar é uma prática de ensino da escrita mais recente do que a composição, tendo se popularizado a partir de 1960. O Decreto Federal n. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977 foi um marco importante não somente em relação ao uso da terminologia, mas também para a inserção de sua prática no processo de ensino e aprendizagem. Tal lei ainda prescrevia que, a partir de janeiro de 1978, os vestibulares deveriam incluir obrigatoriamente a prova de redação em Língua Portuguesa (Bunzen, 2006), o que também motivou os livros didáticos a incorporá-la em seus direcionamentos didáticos.

O ensino de redação buscava formar sujeitos capazes de se expressar com objetividade, uniformidade e eficiência por meio de mensagens padronizadas para interlocutores indefinidos. Em consequência disso, o ensino da escrita na escola enfrentou um conflito que se estabeleceu, primeiro, por meio do apelo a atividades de redação, redação livre e redação criativa que oportunizassem a criatividade do aluno; segundo, pela necessidade de se controlar a liberdade do aluno na formulação de opiniões sobre o *status quo* (Marcuschi, 2010), evitando a apresentação de temas polêmicos.

A prática de redação escolar se articula à concepção de linguagem como um instrumento de comunicação, ou seja, um conjunto de signos que se combinam de acordo com regras para transmitir mensagens de um emissor para um receptor (Geraldí, 1984). Na redação escolar, o foco está na reprodução da estrutura/tipologia textual narrativa, descritiva e dissertativa, de modo que, nessa concepção, produzir um texto significa submeter uma mensagem a uma codificação. Assim, Bunzen (2006) reconhece esse ensinamento como uma visão reducionista da própria interação verbal, ao julgar que a língua se manifesta de forma monológica e a-histórica.

Vale ressaltar que a década de 1980 pode ser considerada o marco temporal referente à circulação de estudos que proporcionavam críticas à redação escolar, bem como fomentavam a ideia da prática de produção de textos. No Brasil, as pesquisas com abordagens enunciativo-discursivas e o (re)surgimento da Linguística Textual oportunizaram outro entendimento sobre o texto e a sua produção. Sendo assim, contribuíram para o ensino de escrita com foco na produção de textos.

A produção de textos surge fundamentada na concepção de linguagem como uma forma de interação (Geraldi, 1984), opondo-se à linguagem como instrumento de organização e expressão do pensamento, que se refere à composição, além de se distanciar da linguagem como meio de comunicação (Geraldi, 1984), a qual se associa à redação escolar. A concepção interacional da linguagem está pautada nos estudos do Círculo de Bakhtin, com destaque para Volóchinov (2017 [1929]), cuja edição em português foi publicada em 1979. Portanto, enquanto na composição e na redação escolar o ensino de escrita consistia na reprodução de modelos e de estruturas; na prática de produção de textos, destaca-se a elaboração de gêneros que circulam socialmente.

A didática pautada na produção de textos nos oportuniza a pensar na condição de um indivíduo alfabetizado do ponto de vista social. Nesse sentido, Soares (1995) esclarece que o alfabetismo¹⁶ não se limita a um estado ou condição pessoal; a estudiosa o reconhece como uma prática social, destacando o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita, considerando o contexto, além de relacionar o que elas realizam com essas práticas de linguagem às suas necessidades, valores e práticas sociais. Assim, o alfabetismo não se restringe ao domínio individual de habilidades e conhecimentos, mas implica também um conjunto de práticas associadas à leitura e à escrita que se efetivam em um contexto social específico.

Para Soares (1995), o alfabetismo envolve mais que saber ler e escrever; o alfabetismo é definido não como um conjunto de habilidades de leitura e de escrita, mas como o uso dessas habilidades para responder às demandas sociais. Ele tem o poder de promover o progresso social e individual, levando em conta o uso das habilidades e conhecimentos das duas práticas de linguagem mencionadas, necessários para atuar adequadamente na sociedade, participar ativamente dela e realizar-se pessoalmente. Desse modo, “o alfabetismo torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania” (Soares, 1995, p. 11).

Conforme Kato (1986), considerando a linguagem vista a partir de seu uso ou função, há estudos como os de Searle, que a reconhecem como um conjunto de atos com determinados objetivos. Também há a abordagem clássica de Jakobson, que postula seis funções básicas da linguagem relativas aos fatores que ela põe em evidência na comunicação, quais sejam: a)

¹⁶ Mais tarde, Soares (2012) ressignifica o conceito de alfabetismo e letramentos, afirmando que não termos sinônimos, mas diferentes. Enquanto alfabetismo trata-se da habilidade individual e cognitiva de saber ler e escrever, os letramentos remetem às práticas sociais da leitura e da escrita, considerando diferentes contextos em que são requeridas.

fatores constitutivos (emissor, contexto, receptor, mensagem, contato, código) e b) *funções* (emotiva, referencial, conativa, poética, fática, metalinguística).

Nesse pensamento, Kato (1986) sugere que determinadas funções sejam codificadas a partir de um gênero. Assim, histórias fictícias e relatos de caso destacam a forma de texto narrativo; por outro lado, a informação científica, a reflexão filosófica e a argumentação política vêm sob a forma de texto dissertativo. Em decorrência disso, Kato (1986) traz em cena a distinção entre *tipos de texto*, que diz respeito ao conjunto de traços linguísticos que caracterizam uma determinada sequência de texto (narrativa, descritiva, dissertativa, expositiva e injuntiva) e *gêneros*¹⁷, que possuem características próprias – estrutura, linguagem e temática –, além de cumprir com uma função comunicativa e social dentro de um determinado contexto; diferença essa em que se adquire uma função nova através de uma forma conhecida, do mesmo modo que uma forma nova através de uma função conhecida (Kato, 1986).

Nas palavras de Kato (1986), o ato de escrever não é uma questão de inspiração, que ocorre mediante a fórmula mágica *pensou-escreveu*; a escrita se efetiva a partir de fases¹⁸ denominadas de pré-escritura e pós-escritura. A primeira fase engloba tudo aquilo que antecede à execução propriamente dita, o planejamento – conhecimento do tópico, conhecimento do receptor e seleção do plano de escrita armazenado. A segunda fase se dá com base na leitura do texto escrito, na concentração de sua revisão e editoração. Essa fase ocorre após a geração, seleção e organização de ideias, concentrando-se no estabelecimento de uma meta que o redator pretende alcançar junto ao seu receptor por meio do texto que escreveu.

Quanto a isso, Geraldi (2010) orienta que a organização da aprendizagem parta de situações autênticas de interação, não linearmente, opondo-se aos modelos tradicionais de alfabetização, nos quais só era possível ensinar as crianças a produzir textos, caso elas já dominassem o sistema alfabético – letras, sílabas, palavras, frases – até chegar aos textos. Para o teórico, essa linearidade não considera os acontecimentos de percurso, os imprevistos, os desenvolvimentos proximais, de forma que não há uma ordem nem mesmo um ponto de chegada; há sempre possibilidades de avanços. Logo, o ensino deverá ocorrer a partir de gêneros (Kato, 1986) que apoiem o aluno a resolver situações reais que surgirem no seu dia a dia.

A produção textual não encerra em si, apenas dizer algo sobre um tema; mas dizer algo a alguém, considerando um tema, além da organização textual e a elaboração de textos coesos

¹⁷ Para Ferrarezi Jr. (2014), os textos servem a diferentes objetivos. Portanto, é preciso que o aluno seja treinado a escrever mediante a variedade de textos existente, de modo que cabe à escola repetir sistematicamente esses experimentos, tornando-se uma de suas práticas frequentes.

¹⁸ Cf. Modelo de Flower e Hayes para a escritura trazido por Kato (1986, p. 87).

e coerentes (Geraldi, 2010). Para isso, o professor deve desenvolver habilidades, como por exemplo: dominar as diferentes formas de registro escrito disponíveis – escrita manual, escrita digital –; organizar as ideias em função de sua natureza e objetivos comunicacionais; organizar as ideias mediante os diversos formatos de texto disponíveis; utilizar diversos padrões de língua; utilizar vocabulário múltiplo; responsabilizar-se pelos textos produzidos (Ferrarezi Jr., 2014).

A aprendizagem da escrita é consequência do processamento de um conhecimento linguístico-discursivo específico que precisa ser explorado e dominado pelo aluno. À vista disso, Costa Val (2001) expõe que a composição de textos requer ações diversas e inter-relacionadas, que vão desde a compreensão do contexto de interação até a estruturação sintática dos enunciados, passando pela macroestrutura semântica do texto. Também exige, continua a pesquisadora, a capacidade de produzir uma imagem adequada das condições de leitura do texto que está sendo produzido, o que, segundo ela, não é uma tarefa fácil, visto que exige do escrevente um grande esforço de descentramento e abstração, de deslocamento do presente concreto imediato. Em função disso, a escola deve didatizar os conhecimentos e habilidades necessários com o propósito de facilitar o desempenho dos alunos na construção de seus textos.

Na opinião de Costa Val (2001), o professor de português deve tornar evidentes para os alunos as especificidades do processo de produção dos diversos gêneros textuais escritos, levantadas por Kato (1986), evidentes para os alunos. Eles precisam ser instruídos a mobilizar sua sensibilidade linguística e a alargar a sua capacidade de reflexão epilinguística, isto é, devem ser capazes de analisar o texto lido/escrito e operar sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes potencialidades e, por extensão, suas possibilidades de expressão verbal. O redator deve receber instruções para gerar ideias e editar, devendo, portanto, interromper quaisquer dos processos de escrita, incluindo o de gerar e revisar (Kato, 1986).

Marcuschi (2010) afirma que a escrita de um texto é um ato complexo, que demanda atenção, de um lado, às exigências, às necessidades e aos propósitos de cada situação sócio-histórica e cultural onde se dá a interação e, de outro, às diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração do texto. Nessa ótica, a autora reconhece as reflexões empreendidas no que se refere à complexidade envolvida no processo da escrita, de maneira que realçam para a escola os desafios que ela precisa enfrentar no encaminhamento de uma prática pedagógica interessada na formação de alunos proficientes, que saibam dimensionar e operar com as condições de produção e de circulação do texto.

Nas decisões sobre o que merece ser privilegiado no trabalho com a produção de texto escrito, o professor deve ter em mente não os “conteúdos formais, unos e descontextualizados”

(Marcuschi, 2010, p. 78), mas práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas para a formação cidadã, que contribuam com o planejamento e sua aplicação em situações de escrita que se associem às práticas sociais de interação verbal, bem como exijam o trato mais autêntico possível dos diversos gêneros textuais.

Segundo Passarelli (2004, p. 79), a escrita é um processo que se dá mediante diferentes etapas e procedimentos, pois “o ato de escrever não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear e plano”. Esse processo, portanto, não é apenas cognitivo, voltado para o indivíduo, mas também social, visto que “é também uma resposta às convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de criar e comunicar conhecimentos em determinadas comunidades”. Na visão de Kato (1986), um escritor expressa-se com eficácia se ele consegue fazer o leitor não apenas chegar às suas intenções, mas também alcançar um efeito, em consequência dessa compreensão.

Os indivíduos são capazes de desenvolver habilidades a partir da operação de processos e competências específicas para escrever, o que implica na criação de habilidades que vão desde o planejamento da escrita até a editoração, passando por outras etapas, tais como a escrita propriamente dita e a revisão textual (Passarelli, 2012). Em acréscimo, a autora acentua a possibilidade de sistematização da prática de escrita na sala de aula, de modo que cabe ao professor instruir os alunos sobre as especificidades do processo de produção textual, deixando-os cientes de que, para uma produção eficaz, é fundamental que se planeje, rascunhe, revise e edite o texto.

A revisão, sem desconsiderar as demais etapas do processo de produção de texto escrito, vem recebendo uma atenção particular, devido à sua viabilidade formativa. Para Menegassi e Gasparotto (2016), a revisão guiada pelas contribuições docentes é uma das principais ações a serem tidas em mente por quem se propõe a desenvolver habilidades de escrita nos aprendizes, ou seja, o professor. Assim sendo, para que a revisão se efetive em contexto escolar, é preciso superar a ideia de que a escrita se encerra com a entrega do texto pelo aluno, cabendo ao professor o papel de realizar a correção. A revisão e a reescrita que dela resulta são atos balizados pela abordagem processual e discursiva da escrita que contribuem para um exercício propício de reflexão sobre a língua e seu uso.

Faraco (2008, p. 176) endossa que “o processo de produção de texto e seu produto devem acontecer em um ambiente cooperativo, passando por etapas coletivas, seja na preparação do texto, seja na análise do produto”. Isso porque, acrescenta o autor, “[...] a produção de texto deve ter funcionalidade, deve realizar eventos comunicativos”. Por sua vez, Antunes (2003, p. 57) ratifica que “a realidade de nossas salas de aula mostra exatamente o

contrário, pois a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem parecem indicar que lhes sobra competência e arte”, o que contribui para que as etapas da escrita processual ainda aconteçam com timidez na escola.

Diversos teóricos discutiram o processo de escrita (Paz, 2010), de forma que selecionamos alguns para destacar as suas contribuições. Hayes e Flower (1980; 1986) assinalaram que o processo de escrita é composto pelas seguintes etapas: planejamento, tradução e revisão. Em 1980, os teóricos definiram o processo de construção da escrita, como um percurso dividido em etapas, a saber: *planejamento* (geração de ideias, organização dessas ideias em um plano de escrita e o estabelecimento de metas a serem atendidas pela atividade textual); *geração de frases* (materialização das metas e do plano de escrita em uma produção textual) e *revisão* (relacionada à leitura e reelaboração, constituindo a fase em que o escritor avalia a sua produção escrita).

White e Arndt (1995) destacaram que o processo de escrita ocorre em etapas denominadas geração de ideias, focalização, estruturação, esboço, avaliação e revisão. Grabe e Kaplan (1996) apontaram a pré-escrita, a confecção do rascunho, a revisão, a edição e a publicação como as fases que constituem o processo de escrita. Por último, Wang e Wen (2002) indicaram a geração e a organização de ideias e a geração de texto como as etapas do processo de escrita.

Desse modo, independentemente de como os teóricos reconhecem as fases ou etapas que compõem o processo de escrita, fica evidente que essa prática de linguagem não se efetiva de modo instantâneo e automático, como acontecia por muito tempo nas aulas de redação nas escolas – focadas em narração, descrição e dissertação. A escrita de um gênero textual decorre de um percurso que inclui um projeto de texto, seguido pela geração de ideias e pela produção do texto (Serafini, 1992). Além disso, podemos demarcar como etapas a elaboração do texto inicial, a revisão, a elaboração final, a edição e, por fim, a escolha de um suporte para sua publicação.

Sendo assim, reconhecemos que muitos são os aspectos a se observar em um texto, assim como as situações interativas em que eles são gerados, o que responsabiliza o professor a planejar primorosamente atividades de revisão e reescrita. É no planejamento¹⁹ que decidimos o que será objeto de reflexão e elegemos os métodos de ensino necessários, com a pretensão de

¹⁹ Cf. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015). Em tal obra, aconselhamos a leitura da subseção 4.10 *A avaliação do texto*, visto que demonstra-se como um apoio singular, no tocante às orientações que os estudiosos apresentam no intento de apoiar o professor na correção/avaliação de textos escolares. O seu conhecimento poderá qualificar o que se faz, além de acrescentar outros procedimentos até então deixados à margem em tais processos.

solucionar as dificuldades de aprendizagem que os estudantes expressarem na escrita de seus textos. A revisão é a etapa processual da escrita crucial para que contribuamos na formação de produtores de texto proficientes, autônomos e críticos, que saibam interagir nas diversas situações que tenham a escrita como apoio.

Em suma, compondo a discussão sobre as contribuições de alguns estudos da linguagem para o ensino de escrita, colocamos em evidência apontamentos curriculares e teóricos sobre a prática de linguagem em questão. Em seguida, tratamos do ensino da escrita baseado no emprego de gêneros e modelos de letramento.

1.2.1 Concepções de ensino de escrita e influência da teoria de gênero e letramento

Nas palavras de Geraldi (1984), o ensino de linguagem tem sido respaldado em três concepções: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como uma forma de interação. A primeira se refere aos estudos tradicionais, permitindo-nos inferir que as pessoas que não conseguem se expressar é porque não pensam. A segunda diz respeito à teoria da comunicação, que concebe a língua como um código capaz de transmitir uma mensagem ao receptor. A terceira e última acentua que o indivíduo vai além da transmissão de informações a um receptor, agindo sobre o ouvinte ao construir compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

Como efeito das concepções de linguagem citadas, Koch e Elias (2017) sublinham que as práticas de escrita têm se dado a partir de três focos: o foco na língua, o foco no escritor e o foco na interação. O foco na língua se fundamenta na crença de que, conhecendo regras gramaticais e dominando um vocabulário considerável de palavras, o escritor escreverá um texto. Assim, “o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (Koch; Elias, 2017, p. 33).

O foco no escritor ocorre a partir da expressão do pensamento de quem escreve, de maneira que ele é visto como um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e ações. Nesse foco, é papel do escritor expressar seus pensamentos, deixando para o leitor a tarefa de compreender as ideias da forma como foram apresentadas no texto. Portanto, o texto é visto como um produto do pensamento do responsável pela sua produção, e a escrita, uma atividade por meio da qual aquele que escreve não se preocupa com quem possa receber seu texto, desconsiderando a interação possível a partir dessa prática.

O foco na interação leva em conta tanto o que está sendo dito por quem escreve quanto ao leitor que receberá o texto; prova disso é quando o escritor atua sobre o texto, alterando-o com o objetivo de oportunizar uma melhor compreensão por parte do destinatário durante a leitura das informações explanadas. Em tal foco, a escrita se estabelece entre escritor e leitor como uma atividade de produção de texto que

se realiza, evidentemente, como base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser de conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos (Koch; Elias, 2017, p. 35).

Tendo em mente os focos da língua apresentados, para a produção de um texto, reconhecemos que um foco não poderá prevalecer sobre os demais; os três se fazem necessários, especialmente quando queremos alcançar um determinado propósito comunicativo, pautando-se na perspectiva interacional. Assim,

[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? Quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (Koch; Elias, 2017, p. 36).

Em adição, Koch e Elias (2017) discutem sobre a importância de quem escreve considerar, além dos focos de escrita explanados, o domínio de conhecimentos linguísticos (como ortografia, acentuação das palavras, pontuação e léxico da sua língua); conhecimentos enciclopédicos (repertórios que guardamos a partir do que vemos, ouvimos, vivenciamos, experimentamos e lemos); conhecimentos de textos (modelos de práticas comunicativas configuradas em textos, considerando a sua organização, conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação); e conhecimentos interacionais (intenção com que se escreve, quantidade de informações necessárias em uma situação comunicativa concreta e a variante linguística apropriada para a interlocução).

Quanto às evoluções e mudanças que têm ocorrido na língua e na linguagem, Rojo e Moura (2012) acrescentam que, a partir do final dos anos 1980 e na década de 1990, o conceito de alfabetização, assim como o de alfabetismo, passa a dividir espaço e a contrastar com o de letramento, que valoriza os saberes que circulam tanto no ambiente acadêmico quanto no ensino

de Língua Portuguesa nos anos iniciais. Por conta disso, a alfabetização que consistia no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, pressupondo a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita, passa a ser definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática, em suas variações. O alfabetismo é entendido como a capacidade de ler, compreender e escrever textos e de operar números. Assim, a alfabetização não se resume apenas à aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas inclui a capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento.

Nesse sentido, os estudiosos sublinham que o termo letramento surgiu em 1980, como uma verdadeira condição para a sobrevivência e conquista da cidadania, no contexto das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. O conceito de letramento foi usado pela primeira vez no Brasil, em 1986, no livro *No mundo da escrita* de Mary Kato. Por conseguinte, o termo letramento busca abarcar os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles socialmente reconhecidos ou não, locais ou globais, incluindo contextos sociais diversos, em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificados.

Para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária e a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado, mas também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo. Entre eles, citamos o domínio de gêneros de textos, pois a língua se efetiva em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, utilizados pelos usuários da linguagem em diferentes campos da atividade humana (Bakhtin, 2003).

Em resultado disso, o teórico orienta que sejam destacadas as características e as funções dos textos não só pelo seu conteúdo e estilo de linguagem, mas pela estrutura composicional. Assim, “cada enunciado é individual, de modo que cada campo de utilização da língua constrói seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 203).

Os gêneros do discurso são manifestações da língua, moldadas por características formais recorrentes e relacionadas a diferentes atividades sociais, de modo que a escrita se concretiza em gêneros – formas convencionais da linguagem às quais atribuímos algum papel social, valor ou aplicação. Eles podem ser distribuídos em dois grupos, não isolados um do outro, mas que se conectam num *continuum*: gêneros primários, que são usados em situações espontâneas e gêneros secundários, que são mais complexos e elaborados. A escolha desses,

em síntese, ocorre mediante os elementos do contexto, como o emissor, o receptor, a finalidade, o momento e a esfera de circulação para onde for encaminhado.

Finalizada a discussão sobre o ensino de escrita e a influência na teoria de gênero e letramento, passamos agora a discutir sobre resenha, visto que é o gênero de texto escrito pelos professores no curso de formação continuada de que se discute no presente estudo.

1.2.1.1 Considerações sobre o gênero resenha

O gênero resenha, também conhecido como resenha acadêmica, crítica ou descritiva, tem como função fornecer informações acerca do conteúdo e aspectos de outros textos lidos, como, por exemplo, seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc., além de apresentar comentários do resenhista não apenas sobre o conteúdo, mas também sobre esses demais aspectos (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2007). O ato de resenhar, portanto, visa a uma apresentação crítica de um fato cultural específico (a publicação de um livro, o lançamento de um CD, DVD, filme ou peça teatral, um show, uma exposição etc.), funcionando, assim, como uma bússola para o leitor (Ferraz, 2007), a fim de que ele possa adquirir e apreciar, com detalhes, as informações quanto a um produto cultural ou evento.

O gênero resenha abrange um contínuo entre descrição e avaliação, sendo que textos representativos do gênero tendem a enfatizar mais um ou outro desses aspectos (Motta-Roth, 2002). Nesse sentido, as resenhas mais objetivas geralmente apresentam descrições detalhadas do conteúdo do objeto resenhado, com uma avaliação menos explícita. Em outra perspectiva, quando o resenhista é um especialista na área, ele pode usar seu conhecimento e experiência profissional para avaliar a relevância do objeto resenhado, aproximando-se mais de uma resenha avaliativa.

No âmbito universitário, o gênero resenha é utilizado para avaliar produções intelectuais em diferentes áreas do conhecimento, considerando o ponto de vista científico de uma determinada disciplina, com base no conhecimento produzido em relação à temática. Dessa forma, ao avaliar novas publicações, o conhecimento se reorganiza, e as relações de poder e *status* acadêmico se reacomodam (Motta-Roth; Hedges, 2010).

Segundo Motta-Roth e Hedges (2010), embora a avaliação seja a função central do gênero resenha, ela não se sobressai como o único componente nas resenhas acadêmicas, que, também, evidenciam descrição detalhada do conteúdo e da organização de um livro. Nessa linha, as autoras apontam que o gênero é tanto avaliativo quanto informativo, sendo que o

primeiro aspecto varia entre as disciplinas, pois cada área possui seus próprios critérios de avaliação. No caso da Linguística, o resenhista apresenta o valor do livro para o público-alvo, estabelecendo a contribuição do trabalho para o avanço da área e para atender às expectativas dos leitores, destacando os temas abordados, o tratamento dos dados e a velocidade com que os programas de pesquisa progredem em cada disciplina (Motta-Roth; Hendges, 2010).

O estilo de resenha publicado no meio jornalístico diferencia-se do estilo acadêmico, especialmente no que diz respeito ao diálogo com outros textos e autores. As resenhas acadêmicas, geralmente publicadas em revistas e periódicos específicos, incluem vozes de outros autores e referências bibliográficas, além de serem mais extensas, quando comparadas às resenhas publicadas em jornais e revistas para o grande público (Silva, 2009).

Uma resenha objetiva busca responder a perguntas fundamentais como: quem é o autor do objeto resenhado? Como o texto resenhado se compara a outros trabalhos do mesmo autor e/ou de outros autores, do mesmo assunto e/ou da mesma área? Em razão disso, espera-se que uma resenha apresente uma argumentação convincente para persuadir o leitor; contudo, por se tratar de um gênero tipologicamente híbrido, encontramos uma mistura de sequências descritivas, narrativas e argumentativas (Bronckart, 1999; Marcuschi, 2002; 2008).

Dessa forma, o ato de resenhar ocorre por meio de um texto argumentativo, que visa a expressar a opinião de seu autor, que é, supostamente, alguém com conhecimento suficiente para avaliar o que está sob sua análise e com argumentos para convencer o leitor de que sua avaliação é correta ou, ao menos, coerente (Ferraz, 2007). Assim, seja no meio jornalístico ou acadêmico, a resenha é de grande relevância, tanto pela síntese quanto pela análise que oferece ao leitor, com o objetivo, como discutido, de aprofundar as informações e permitir que ele tome a decisão de adquirir o produto ou participar do evento resenhado.

Neste trabalho, a resenha jornalística é priorizada, visto que é o tipo didatizado e praticado nos estudos de formação continuada para professores no curso SD-AR. Para o propósito, a professora ensina, à luz de conceitos teórico-metodológicos sobre SD, os conhecimentos inerentes ao referido gênero, além de incentivar os participantes a escolherem um dos três produtos culturais sugeridos para aplicarem o seu repertório na elaboração de uma resenha. Embora o texto seja publicado em uma galeria destinada à circulação no próprio curso, ele não tem caráter acadêmico; as informações presentes no texto não visam, por fim, à formação intelectual dos participantes.

A seguir, discutimos sobre a escrita profissional, reconhecendo como essa prática de linguagem é didatizada no curso SD-AR, com foco na formação de professores que atuam na educação básica, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

1.2.2 Escrita profissional na esfera escolar

No âmbito do trabalho, as práticas de linguagem foram por muito tempo minimizadas, vistas como “suporte das comunicações finalizadas, orientadas para a apropriação das técnicas, para a compreensão das instruções e para a execução das tarefas [...]” (Faïta, 2002, p. 46). Dizendo de outra forma, os profissionais utilizavam a linguagem exclusivamente para exercer as suas funções; no entanto, os textos eram produzidos por outros, que os encaminhavam com o propósito de prescrever o que deveriam realizar em seu labor.

Entretanto, Costa e Paz (2017) escrevem que pesquisas têm contribuído no tocante à importância dada à linguagem no trabalho, com atenção para a subjetividade dos trabalhadores durante a realização de suas tarefas. Decorrente disso, Faïta (2002) declara que a linguagem passou a ser compreendida não apenas como meio para a realização de atividades de trabalho, mas como apoio na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais, no planejamento, nas negociações e nas decisões.

Nas palavras de Nouroudine (2002), a linguagem utilizada na esfera do trabalho pode ser estudada à luz de três paradigmas, quais sejam: linguagem no trabalho, que se volta para as falas dos sujeitos em situação de trabalho, durante o desenvolvimento da atividade; linguagem como trabalho, que se liga à fala emitida pelos atores no decorrer da realização de suas atividades laborais, avaliando, comentando, justificando; e linguagem sobre trabalho que diz respeito às práticas de linguagem que os sujeitos utilizam para a efetivação de suas atividades laborais.

Nesse caminho, vemos que a escrita se faz presente nas atividades profissionais. Com base nessa afirmação, Paz (2008) discorre sobre a relevância da discussão acerca do letramento na esfera do trabalho, o que implica, continua a pesquisadora, observar como as pessoas utilizam a linguagem na implementação de suas atividades laborais. Um exemplo disso é a SD, que nos propusemos estudar, a partir do curso de formação continuada de professores, eleito como contexto de realização da pesquisa sistematizada na presente tese de doutorado.

O conceito de letramento para o trabalho surge na esfera educacional em reação a resultados de avaliações sobre os professores, que desconsideravam as práticas laborais realizadas com foco na gestão de sua docência (cf. Vianna *et al.*, 2016). Essas avaliações questionavam as capacidades de ser docente, assim como suas capacidades linguístico-enunciativas-discursivas, vendo-os como sujeitos com falhas sérias no que se refere ao exercício da leitura e escrita (Kleiman, 2001).

A percepção exposta sobre os professores não completamente letrados oculta concepções de letramento que mantêm preconceituosamente mitos de letramento, sobretudo quando desconsidera práticas letradas situadas. À vista disso, Batista (1998) salienta que tais profissionais são vítimas de uma situação cruel, pois entraram tardiamente na cultura letrada, o que pode ter levado a sentirem insegurança em se reconhecerem e serem revalidados como membros legítimos que pertencem a grupos letrados na escola e na sociedade.

Segundo Ferreira e Araújo (2022), há uma problemática que se manifesta como um paradoxo entre os letramentos do professor e o letramento escolar. As autoras lembram que na escola, ensina-se o letramento escolar que, inegavelmente, é valorizado nessa e em outras instituições. Porém, acrescentam, o referido trabalhador tem sua legibilidade contestada por suas práticas de letramento serem consideradas limitadas e adquiridas nesse mesmo local, apesar de ser um representante da cultura letrada no contexto escolar.

Face à tal contestação, reconhecemos como necessário discutir as práticas de leitura e escrita empregadas na docência, correspondentes à legalidade do professor. Nesse sentido, Kleiman (2001) classifica o letramento profissional docente em três dimensões, observadas em eventos de letramento presentes nos projetos de pesquisa e de formação de professores dos quais fez parte. São elas: a capacidade de comunicação oral do professor em explicar e definir; a capacidade de compreensão de textos informativos; e as capacidades interpessoais que possibilitam criar relações coerentes e de confiança com os estudantes.

O domínio dessas três capacidades está associado a práticas letradas para o trabalho, tornando-se relevantes para o desempenho da profissão professor. A falta dessas capacidades pode repercutir nas aulas e, conseqüentemente na aprendizagem dos alunos, afetando a representação do professor. Considerando que a legitimação por si mesmo e pelos outros, derivada do processo de letramento e formação do professor, nem sempre está presente (Ferreira; Araújo, 2022).

Kleiman (1995) salienta que as práticas de uso da escrita como práticas sociais, ocorrem em contextos específicos e para fins específicos, de modo que não há um conjunto único e neutro, mas uma pluralidade de práticas de letramento em nossa sociedade que envolve a construção/reconstrução de relações de poder. Nessa diversidade, as exigências para o trabalho docente surgem, formando, dessa forma, o letramento do professor (Vianna *et al.*, 2016, p. 46).

O letramento do professor (ou docente) corresponde às práticas sociais de uso da escrita direcionadas para o seu trabalho, ou seja, à habilidade de ler e escrever de acordo com a agência social onde atua pedagogicamente – a escola. Esse letramento é classificado em escolar (as práticas sociais de uso da escrita típicas da escola) e acadêmico (as práticas específicas da

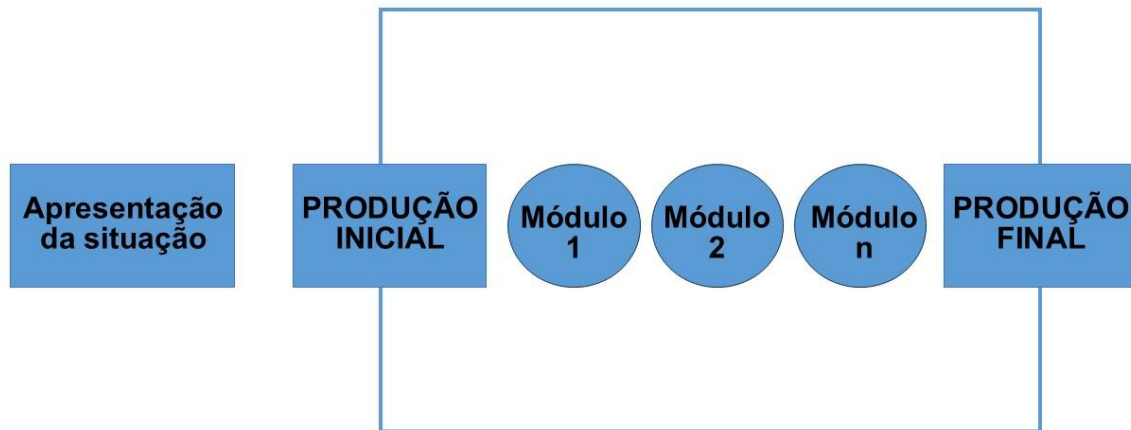
academia). O primeiro é influenciado pelo agir profissional do professor, enquanto o segundo influencia seu agir, apresentando características e funções próprias que se distinguem um do outro. Portanto, o domínio de práticas de linguagem escolares não oportuniza a atuação adequada em outras práticas sociais. Da mesma forma, o domínio de práticas acadêmicas “não permite, por si só, uma circulação autônoma pelas práticas de letramento do professor exigidas na esfera de seu local de trabalho, que é a escola” (Vianna *et al.*, *op. cit.*, p. 50).

A identidade profissional de professor decorre de práticas específicas situadas na academia, porém, não se pode reconhecer que apenas o letramento acadêmico advindo de formações inicial ou continuada seja responsável pelo sucesso ou fracasso na sua atuação docente, mesmo reconhecendo-se que pode contribuir significativamente (Kleiman, 2006). Essa prática é retomada no curso SD-AR, primordialmente, quando o ensino de escrita do professor não se direciona para o seu ambiente de trabalho, para a sua docência. Na formação, solicita-se a produção de uma resenha mediante a vivência de uma SD, deixando de oportunizar, dessa forma, ao cursista a utilização das noções teóricas do referido objeto teórico-metodológico na elaboração de um plano de aula que sistematize o ensino de um gênero de texto para aplicar em sala de aula.

A SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 82), que proporciona um percurso para a realização de tarefas e etapas de produção ao estudante. Ela, reforçam os teóricos, visa ao aperfeiçoamento de práticas de escrita e oralidade, centrada na aquisição de procedimentos com vistas no emprego das referidas ações de linguagem. Também contribui com o desenvolvimento de etapas diferenciadas de aulas que se complementam, permitindo o conhecimento de um gênero, a sua produção e circulação já na sala de aula (Gomes, 2019).

A seguir, demonstramos o modelo de SD representado pelos autores precedentes:

Figura 2 – Esquema da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

Dando ênfase ao esquema exibido, os autores evidenciam as seguintes orientações para as etapas que compõem uma SD:

- a) Apresentação da situação: consiste em apresentar, de maneira detalhada e bem definida, como será desenvolvida a tarefa pelos estudantes. Nessa etapa, no que se refere à primeira dimensão, deve-se responder às seguintes perguntas: por que escrever, isto é, qual a finalidade dessa produção? Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Já a segunda dimensão se refere aos conteúdos a serem desenvolvidos;
- b) Primeira produção: é uma atividade que consiste em identificar o que é de domínio do aluno em relação ao gênero que está sendo trabalhado e, a partir dela, efetivar os ajustes nas atividades que serão desenvolvidas posteriormente;
- c) Os módulos: são atividades diversas da SD organizadas a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção. “Eles não são fixos, mas seguem uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual” (Marcuschi, 2008, p. 215) e podem ser tantos módulos quantos forem necessários para que se atinjam os objetivos propostos; e,
- d) A produção final: é o momento em que o aluno pode pôr em prática o que aprendeu ao longo das atividades desenvolvidas nos módulos, além de permitir ao professor realizar uma avaliação de todo o processo e, se houver necessidade, acrescentar outras atividades, como a reescrita do texto.

Tal esquema, nas palavras de Araújo (2013), considera a noção de língua/gem como interação (Bakhtin, 1992; 2000), assim como aquelas associadas ao campo da atividade de linguagem (Bronckart, 2006) e à aprendizagem como atividade intra e interpsicológica desenvolvida na zona proximal de desenvolvimento (Vygotsky, 1998). Por intermédio de uma SD, espera-se que o aluno tome posse dos saberes de um determinado gênero de texto oral ou escrito e tenha condições de empregá-lo para resolver uma prática de linguagem, considerando os interesses que se espera alcançar mediante o texto. Portanto, não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros, mas de conduzir metodologicamente uma série de fundamentos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem que vá além de uma atividade de linguagem, proporcionando a produção de textos que estabeleçam comunicação entre os interlocutores.

No que toca aos seus objetivos, a SD permite que o ensino de oralidade e escrita ocorra a partir de um encaminhamento, ao mesmo tempo, semelhante e diferenciado; propõe uma concepção que englobe o conjunto de escolaridade obrigatória; centra-se nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferece um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; é modular por permitir uma diferenciação do ensino; e favorece a elaboração de projetos de classe (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011).

A SD possibilita a gestão de práticas de ensino de gêneros orais e escritos. Além disso, coloca o aluno frente a textos que, ao aprendê-los, poderão instigá-los a produzir, retomando os saberes adquiridos ou construídos nos módulos de ensino planejados para esse fim. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83) “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

A diferença entre SD e plano de aula reside no escopo e na abrangência. Este é mais específico, constituindo-se de objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos de ensino, além de instrumentos e técnicas de avaliação e referências bibliográficas. Aquela é mais ampla, visto que engloba um conjunto de aulas e atividades interconectadas a serem aplicadas no percurso de um determinado período escolar. Ela orienta como deve se efetivar o ensino e a aprendizagem com gêneros de texto, proporcionando, desse modo, um itinerário pedagógico composto por módulos nos quais, paulatinamente, o estudante se instrumentaliza com os saberes correspondentes aos textos, tornando-se capaz de utilizá-los para responder a um determinado evento comunicativo.

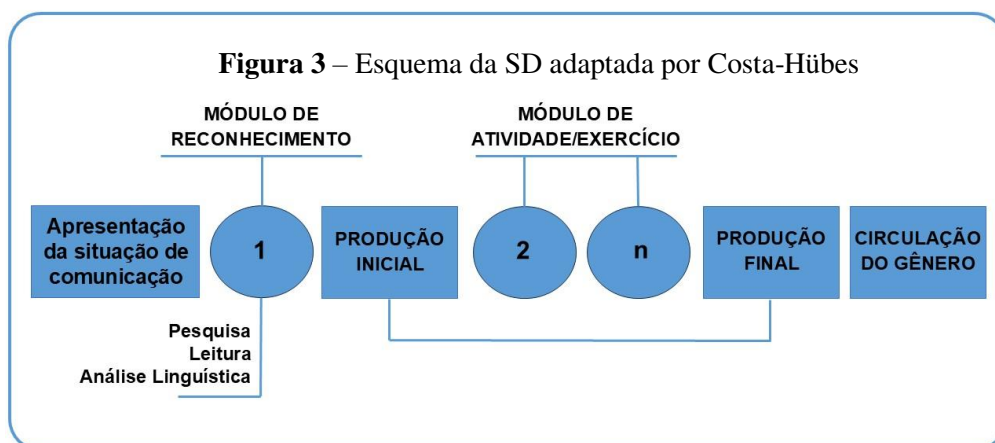
Assim, a SD foi pensada para auxiliar o professor na didatização de um texto. No entanto, nas aulas de Língua Portuguesa, nem sempre são exploradas situações que suscitem a

produção de textos. Muitos docentes não se comprometem em denominar o conjunto de atividades sistematizadas com textos orais e escritos de SD, não reconhecendo, assim, a ideia de espiral que ela vincula – estratégia pedagógica que propõe que um assunto seja revisitado pelo estudante no percurso de escolarização de um gênero de texto oral ou escrito, sendo trabalhado em diferentes níveis de complexidade de modo que seus conhecimentos sejam aprofundados.

No Brasil, vários estudos²⁰ sugerem que o esquema de SD trazido pela figura 3, apresentada na sequência, seja adaptado, considerando, dessa maneira, realidades de ensino em que o aluno atendido expresse falta de condições de elaborar a produção inicial. Citando caso parecido, Swiderski e Costa-Hübes (2009) discorrem sobre um trabalho de docentes das séries iniciais, que integram o Grupo de Estudo em Língua Portuguesa, coordenado pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009), apoiado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP).

Segundo as autoras, tal ação ocorreu a partir de uma adaptação da proposta de SD sugerida pela escola de Genebra. Nela, Costa-Hübes orientou a importância de ser acrescentado o módulo de reconhecimento do gênero a ser didatizado entre a apresentação da situação de comunicação e a produção inicial, composto por situações de ensino e aprendizagem que movimentem a leitura e a análise linguística de amostras do texto a ser aprendido, produzido.

A seguir, apresentamos imagem da SD adaptada por Costa-Hübes:



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes, (2009, p. 120).

Swiderski e Costa-Hübes (2009) estimulam o professor planejar situações que envolvam a leitura de textos do gênero selecionado que trafega socialmente, de modo que tal orientação

²⁰ Também recomendamos a leitura de trabalhos de estudiosas como Cordeiro (2000), Bezerra (2002), Freitas (2006) e Araújo (2013). Nessas, as autoras discutem sobre a relevância de remodelação da proposta de SD trazida pela Escola de Genebra, assim como elencam possibilidades pedagógicas extraídas de vivências de sala de aula.

fundamente o módulo de reconhecimento, antecedendo, desse modo, à produção inicial. Apoiadas nos dizeres de Solé (1998), as autoras propõem a aplicação de estratégias que vão além do ato de ler, sem ignorar as demais práticas de linguagem comumente trabalhadas em Língua Portuguesa – oralidade, escrita e análise linguística.

As estudiosas, ao reconhecerem que as informações inerentes a um gênero não são dadas gratuitamente, salientam que a prática de ensino e aprendizagem deve incentivar o processo de pesquisa. Desse modo, aconselham o professor a propor atividades em que o aluno conheça os elementos que determinam a produção e a circulação de amostras de um gênero, além de lê-las e analisá-las, confirmando os elementos que as constituem.

Swiderski e Costa-Hübes (2009), amparando-se em Lopes-Rossi (2006), escrevem que o módulo de leitura, antes da produção de textos, oportuniza ao aluno conhecer os elementos que caracterizam o gênero que responderá a uma situação de linguagem. Com base nessa finalidade, elas endossam que o trabalho de leitura

não se limita apenas ao conteúdo temático, mas que amplia essa prática, abrangendo outros elementos que circundam um texto, como a leitura e a análise de seu contexto de produção, de sua função social, de sua construção composicional e de seu estilo linguístico (Swiderski; Costa-Hübes, 2009, p. 121).

Em consideração à ideia de SD como uma modularidade e produto final, Araújo (2013) reforça que o professor organize módulos vinculados à leitura do gênero, à análise linguística e à produção textual, ou seja, atividades e exercícios que envolvam a leitura/escuta, a análise linguística e a produção oral/escrita. Nesse prisma, a autora propõe que uma SD seja formada com base nos seguintes apontamentos:

Para isso, deve ter uma justificativa para o gênero que será ensinado, deve elaborar um objetivo geral que norteie a definição de quantos e quais serão os módulos que devem contribuir para a compreensão do gênero, se o foco for a leitura (caso o gênero seja objeto de leitura, pois nem todos os gêneros se prestam a escrita escolar), ou a elaboração do produto final, caso o gênero seja tomado como objeto de escrita. Nesse caso, uma situação social de comunicação bastante precisa deve nortear a elaboração do produto final (Araújo, 2013, p. 331).

Em direção à mensagem exposta, Nascimento (2017) reconhece quatro aspectos da SD, quais sejam: (1º) considera o uso social da escrita, com fundamental importância para o interlocutor e para a funcionalidade e caracterização dos gêneros discursivos; (2º) realização da escrita diagnóstica, com uma produção inicial que permite orientar o trabalho de intervenção a

ser realizado; (3º) propõe um trabalho modular, intercalando análise (e leitura) de textos com atividades de reescrita para cada problema/dificuldade a ser trabalhada; e (4º) fundamenta-se em uma avaliação formativa, que visa resolver dificuldades no processo de escrita. No entanto, o autor observa que os seus expoentes não enfatizaram a fase de editoração, tampouco chamam a atenção para aspectos da superfície do texto, gramaticais e ortográficos, ao julgar que seu foco se volta para os aspectos referentes ao conteúdo, à estrutura composicional e ao estilo linguístico do gênero.

A SD é um procedimento metodológico que auxilia a disciplina de Língua Portuguesa a cumprir um de seus relevantes papéis, qual seja: “possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (Brasil, 2006, p. 27). Ela permite que o professor didatize um gênero textual a partir da criação de contextos de produção precisos, realização de atividades ou exercícios diversificados que oportunizem os alunos a aprenderem noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita em situações de comunicação diversas.

As alterações realizadas na SD criada pela Escola de Genebra relembram duas inclinações paradigmáticas da educação: a tradicional e a complexidade. Isso se efetiva a partir do não seguimento das prescrições que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) propõem para a escolarização de um gênero oral ou escrito – característica típica do trabalho vinculado ao paradigma tradicional. Em vez disso, os caminhos didáticos são alterados no sentido de contemplar as realidades de conhecimento de seus alunos – característica do paradigma da complexidade.

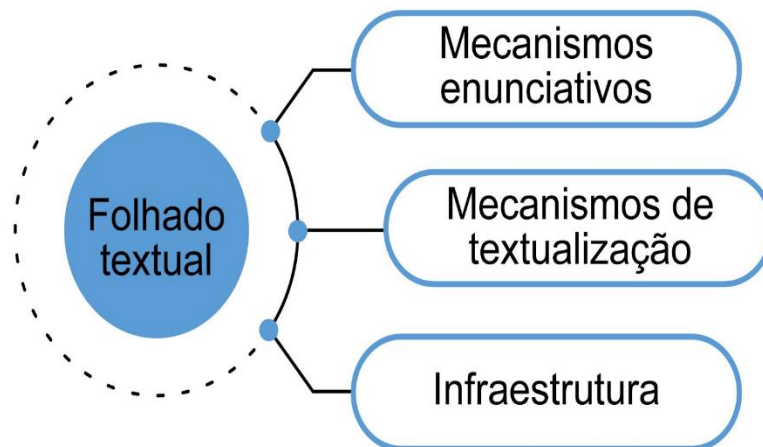
No paradigma tradicional, vale lembrar que a prática docente se alinha à reprodução de um conhecimento acumulado e repassado como verdade absoluta. Por sua vez, no paradigma da complexidade, os saberes se efetivam a partir do processo de construção e reconstrução, considerando as ações que o sujeito implementa sobre o ambiente e pelas trocas nos processos de assimilação, acomodação e auto-organização, ou seja, por meio de uma conexão interativa e dialógica entre aluno, professor e o ambiente onde se encontram (Behrens; Oliari, 2007).

Tendo encerrada essa discussão sobre escrita profissional na esfera docente e SD, a seguir, é contemplada a abordagem a respeito do ISD, quadro teórico que sustenta nossa pesquisa em LA, assim como abrange nossas categorias de análise.

1.2.3 Interacionismo sociodiscursivo: visão geral e orientações para análise de texto

A publicação do livro *O diário de leituras* de Anna Raquel Machado, derivada de sua tese de doutorado, em Genebra, sob orientação do idealizador do ISD, Jean Paul Bronckart, contribuiu para propagar tal corrente de estudos no Brasil, definitivamente, no final da década de 1990. Neste mesmo período, vale acrescentar que a primeira obra de Bronckart *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* foi traduzida do francês para o português, pondo em evidência os conceitos teóricos e as primeiras categorias de análise do texto. Essas foram apresentadas através do folhado textual, como mostra a figura a seguir, que se trata das camadas que se sobrepõem uma à outra, sendo composto pela infraestrutura textual, ou seja, o plano global do texto, os tipos de discurso e as sequências textuais.

Figura 4 – Ilustração do folhado textual



Fonte: Elaboração própria pautada nas considerações teóricas de Bronckart (1999).

Com base na figura 3 *Ilustração do folhado textual*, destacamos que o plano global do texto é formado pelo conteúdo temático, incluindo a noção de gênero de texto. Já os tipos de discurso se referem aos diferentes segmentos que o texto apresenta, sendo composto por quatro tipos: *discurso interativo* (trata das referências explícitas aos parâmetros de situação material de produção; é implicado, com coordenadas dêiticas, propiciando o diálogo; realiza-se no mundo conjunto ao momento de produção; e pertencente ao eixo); *discurso teórico* (não integra as relações explícitas dos parâmetros de situação material de produção; é autônomo em relação às referências do texto, com ausência de dêiticos, presente no eixo do expor; e se constitui das referências aos autores teóricos que fundamentam as ideias do texto ou que, de alguma forma,

contribuem para a reflexão das práticas relatadas); *relato interativo* (faz referências explícitas aos parâmetros de situação material de produção; é implicado, com coordenadas dêiticas; ocorre em um momento de produção disjuncto ao tempo real; diz respeito às referências dos discursos de outros sujeitos, podendo ser feito através dos discursos direto, indireto ou indireto livre, estimulando o diálogo no texto; e se encontra no eixo do narrar); e *narração* (não integra as relações explícitas aos parâmetros de situação material de produção; não faz referência ao uso de dêiticos; valoriza o discurso de outrem no texto, sem a presença de diálogo, como se alguém contasse um fato, expresso sempre na 3ª pessoa do singular; e se localiza no eixo do narrar).

Tomando por base os estudos promovidos por Adam (1992), Bronckart (1999) define as *sequências textuais* como unidades estruturais que têm certa autonomia, estão presentes no interior de um tipo de discurso e são responsáveis pela organização linear do texto. Elas são classificadas em narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, e são marcadas linguisticamente, além de pertencerem a um tipo de discurso específico.

Os *mecanismos de textualização* são responsáveis pela estruturação do conteúdo temático representados pelos níveis de “conexão” e “coesão”. A “conexão” serve para as articulações das progressões temáticas e dos organizadores textuais. A “coesão nominal” destina-se a introduzir ou substituir um nome, enquanto a “coesão verbal” organiza temporal e hierarquicamente os processos.

No nível superficial, estão os *mecanismos enunciativos* vinculados às formas de interação, representados pelos procedimentos que indicam a fonte do dizer e o posicionamento do autor do texto a respeito do tema. Entre esses mecanismos estão as *modalizações*, que independem da progressão do texto, e as *vozes*, como ilustra a figura a seguir.

Figura 5 – Dimensões dos mecanismos enunciativos dos textos



Fonte: Elaboração própria pautada nas considerações teóricas de Bronckart (1999).

De acordo com a figura 4 *Dimensões dos mecanismos enunciativos dos textos*, Bronckart (1999) classifica as modalizações em quatro categorias: (1ª) *lógicas ou epistêmicas*: têm como papel avaliar elementos do conteúdo temático como certos, prováveis, possíveis, eventuais. Elas têm estreita relação com o mundo objetivo habermasiano, cujos critérios de verdade e de eficácia são condicionados à intervenção no mundo, a partir de um agir teleológico. Exemplo de marcadores desse tipo incluem “é preciso”, “é necessário”, “é evidente que”, “talvez”, “necessariamente”; (2ª) *deônticas*: expressam valores, opiniões e regras em uso, encarados como necessários, permitidos, proibidos ou desejáveis. Suas pretensões de validade só são legítimas a partir de um coletivo, no mundo social; domínio do direito, da obrigação, cujo agir é regulado em conformidade com as normas e as convenções sociais. Exemplos incluem “devo”, “tenho”, “posso”; (3ª) *apreciativas*: julgam criticamente o posicionamento do locutor, através do conteúdo temático, visto como bom, mau, estranho ou infeliz. Voltadas às pretensões de veracidade ou autenticidade do mundo subjetivo, seus critérios são praticamente resultantes do mundo objetivo, tendo em vista que aquilo que as pessoas mostram de si, no agir dramaturgico, representam reciprocamente um público. Marcas comuns incluem “acredita-se”, “julga-se”, “felizmente”, “ai de mim!”; (4ª) e *pragmáticas*: julgamento de responsabilidade de um personagem, grupo, instituição, em relação àquilo em que é o agente, sobretudo na

capacidade de ação (poder-fazer), da intenção (querer-fazer) e das razões (dever-fazer); identificadas por verbos como “poder”, “dever”, “querer”, “ter”.

Já sobre as vozes, Bronckart faz menção a três tipos, a saber: (1^a) *voz do autor empírico*: voz da pessoa que está na origem do dizer, que comenta e avalia o que diz; (2^a) *voz de personagens*: voz humanizada, de pessoas ou entidades, na função; (3^a) e *voz social*: voz de pessoas, grupos ou instituições implicadas no conteúdo temático, sem ser considerada agente, é representada por formas pronominais, sintagmas ou trechos, de agentes, expressas nas ações e nos acontecimentos do conteúdo temático.

Dando importância às considerações expostas sobre o folhado textual, sublinhamos que o texto passou a ser analisado também com base nas metodologias de análise do trabalho educacional (Bronckart; Machado, 2004) e, posteriormente, a partir dos níveis de análise textual (Machado; Bronckart, 2009). Todavia, essas metodologias não foram apresentadas por não se articularem aos interesses determinados para este estudo ou pesquisa, cujos resultados sistematizamos no presente texto.

O ISD se trata de um posicionamento epistemológico e político, uma concepção das condições do desenvolvimento humano, advinda das obras de Spinoza, Marx e Vygotsky. Caracteriza-se, primeiramente, pela rejeição dada da ideia de que o funcionamento humano se basearia totalmente em uma “essência primeira” de ordem biológica, que entende sua apreensão como decorrente de um fator genético ou genealógico, destacando que a compreensão humana é uma construção permanente. Nesses moldes, o ISD realça que o funcionamento humano envolve as dimensões cognitivas, sociais, afetivas, semióticas, entre outras, ressaltando a importância de as ciências humanas/sociais levarem em conta esse funcionamento global, unificando ou colaborando umas com as outras. Por último, acentua que o trabalho científico deve ser considerado como um aspecto de um trabalho social mais geral.

Para este trabalho, apropriamo-nos dos mecanismos enunciativos por meio das modalizações e vozes presentes em fragmentos de falas da Med do curso SD-AR concedidas através de uma entrevista e dos PCs, participantes de tal processo formativo, expressadas e textualizadas por meio de um grupo focal. Essa opção se deu por compreendermos que a análise do nível enunciativo nos oportunizaria observar as escolhas linguístico-discursivas usadas por quem fala, bem como seu propósito comunicativo, ao julgar as modalizações de porções de falas associadas aos estudos de formação continuada de professores em discussão.

Quanto às considerações expostas, salientamos que esta pesquisa se apoia nos conceitos relacionados ao ISD, configurados por estudiosos como Bronckart (1999), Machado (2007; 2009), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009), entre outros. Isso porque

busca entender a realidade de mundo e da vida social como componentes que influenciam as investigações sobre o desenvolvimento humano imerso nas práticas languageiras. Tal abordagem teórica compreende que o desempenho humano agrega aspectos cognitivos, sociais e afetivos, o que contribui para que o trabalho científico se realize à luz de uma concepção de trabalho social.

Em conclusão, encerrado o percurso teórico sobre trabalho docente e ensino de escrita, considerando que o objeto de pesquisa é a perspectiva de formação desvelada por meio de saberes de escrita do professor em um curso de formação continuada, apresentamos a seguir o percurso metodológico do presente estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEANDO A ROTA DE PESQUISA

A Seção 2 está distribuída em cinco subseções que discorrem sobre: (1ª) abordagem de pesquisa; (2ª) descrição do contexto de investigação, bem como dos professores colaboradores (PCs) que se dispuseram a contribuir com a pesquisa; (3ª) instrumentos e estratégias de geração de dados; (4ª) construção do *corpus* e procedimentos de análise; e (5ª) nomeação das categorias de análise.

2.1 ABORDAGEM E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta subseção apresenta a abordagem e a caracterização da pesquisa. Primeiramente, exploramos a área de conhecimento que fundamentou a investigação, a saber, a LA. Em seguida, abordamos aspectos da pesquisa qualitativa, método escolhido para refletir nossas observações no contexto dos estudos direcionados aos professores, com foco nas análises e discussões dos dados obtidos.

2.1.1 Linguística Aplicada e suas contribuições para o ensino de escrita profissional

A LA, em seus primórdios, aplicava teorias linguísticas ao ensino de línguas. Contudo, ao repensar essa visão reducionista e unidirecional, a área passou a abordar problemas sociais e psicológicos da aprendizagem em sala de aula, considerando que ambos se relacionam ao contexto escolar e são estudados por linguistas aplicados (Kozma; Oliveira 2023). Dessa forma, a complexidade das situações ligadas à linguagem evidenciou a necessidade de uma base teórica interdisciplinar que auxiliasse os pesquisadores nas questões de uso da linguagem, dentro ou fora do contexto escolar.

Assim, a LA deixou de ser vista como uma área de conhecimento disciplinar, passando a ser considerada indisciplinar (Moita Lopes, 2006) ou até mesmo antidisciplinar e transgressiva (Pennycook, 2006), ou ainda uma LA da desaprendizagem (Fabrício, 2006) – crítica, híbrida, mestiça e dinâmica. Sendo um campo de pesquisa aplicada, a LA se volta para o contexto “onde as pessoas vivem e agem, deve-se considerar a compreensão das mudanças relativas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (Moita Lopes, 2006, p. 21).

Esta pesquisa, portanto, situa-se no campo teórico da LA, ao considerar essa área como uma ciência que estuda criticamente a linguagem em um determinado contexto de uso. Com

base nos conhecimentos teóricos da LA, identificamos o que os saberes de escrita em um curso de formação continuada revela sobre a perspectiva de formação docente. Focamos nossa atenção no processo de didatização do gênero resenha no curso SD-AR do PEF, além dos conhecimentos dos professores sobre o ensino de escrita trabalhado em sua formação.

A LA busca cooperar na resolução de problemas relacionados à linguagem (Kleiman, 2013). Nesse sentido, Moita Lopes (2006) destaca a importância de incluir as “vozes do Sul” nos programas de pesquisa, ou seja, dos sujeitos sócio-históricos da realidade social em que estamos inseridos. O estudioso recomenda que as agendas de pesquisa elaborem ações e intervenções que deem mais visibilidade à área, abrindo espaço para vozes latino-americanas, para “sulear” o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, promovendo mudanças de estruturas elitistas e arcaicas, como os currículos universitários.

Kleiman (2013) aponta que, desde a década de 1990, diálogos muito frutíferos vêm se desenvolvendo entre a LA e outras ciências sociais e humanas (como a Análise do Discurso, Crítica Literária, Estudos Culturais, Antropologia e Sociologia). Esse diálogo ocorre na busca de respostas para questões em que a linguagem desempenha um papel central nos saberes, identidades e relações que moldam e transformam as realidades que construímos.

A LA “está em posição ideal para visibilizar e entender as resistências (ou ainda as reexistências) desses grupos que, a partir da periferia, produzem novos saberes em um processo de transformação do global pelo local” (Kleiman, 2013, p. 53). Nesse contexto, destaca-se a relevância do conhecimento produzido nas agendas de pesquisa, pois é construído na contemporaneidade por pesquisadores e pesquisados. Tal conhecimento enfatiza a importância de sua incorporação nas ementas dos currículos, especialmente nos cursos de formação de professores, questionando a base racional, ocidentalizada e androcêntrica que dita qual é o coro do qual queremos fazer parte, promovendo a inclusão desses saberes nas universidades e outras instituições de ensino.

Kleiman (2013) também enfatiza que, com o Programa Modernidade/Descolonialidade (PM/D), sociólogos, semiólogos, filósofos e historiadores têm realizado pesquisas não sobre a periferia, mas a partir dela. O programa busca dar visibilidade aos participantes de movimentos feministas, étnico-raciais, de trabalhadores rurais, de sem-teto, de sem-escrita, de alfabetizadores e professores, além de aqueles sem movimentos sociais que os acolham e fortaleçam. Dessa forma, Kleiman (2013) avalia que os objetivos do programa convergem com as pesquisas conduzidas por linguistas aplicados brasileiros que respeitam o outro na pesquisa.

Justificamos, assim, que este trabalho se situa no campo da LA interdisciplinar, pois se apoia teoricamente em várias áreas do conhecimento para compreender seu objeto de

investigação, utilizando também categorias teóricas e metodológicas do ISD para entender a prática de escrita em contexto de formação docente. Dessa maneira, direcionamos nosso foco para os saberes de escrita dos professores do curso SD-AR do PEF, com ênfase no que esses saberes revelam sobre a perspectiva de formação docente. Investigamos as estratégias de planificação previstas, por meio de tarefas e atividades destinadas aos docentes, para orientá-los em seu processo formativo, analisando o que há em comum entre as estratégias de planificação e no produto final, além das contribuições dos seus participantes – a mediadora (Med) e PCs.

Kleiman (2013) reconhece que investigações na LA devem seguir uma agenda interventiva, rompendo com o monopólio do conhecimento sistematizado nas universidades e outras instituições, dando visibilidade aos saberes produzidos por públicos periféricos dos centros hegemônicos. Moita Lopes (2006, p. 90) sugere que “uma agenda ética de investigação para a LA deve envolver um processo de renarração e redescricao da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la”. Assim, aprofundamo-nos nos estudos da formação investigada, interagindo com os professores participantes por meio de uma sessão de grupo focal e uma entrevista com a professora responsável pelo processo didático-pedagógico, na pretensão de alcançar nossos objetivos e responder à questão de pesquisa.

Nessa esteira, Kleiman (2013) considera, como assinalamos antes, que o conhecimento elaborado pelos estudiosos em contexto de pesquisa, seja incorporado aos currículos, sobretudo de cursos direcionados aos estudos de formação de professores. Para tanto, espera-se que os saberes, comumente, didatizados para o referido público sejam não só questionados, mas também moldados com a finalidade de cederem espaço para a inclusão dos novos conhecimentos decorrentes de análises e reflexões empreendidas durante as investigações das quais aqueles participam.

Em conclusão, reconhecemos os resultados da pesquisa, destacando o que eles apontam para a organização e aplicação de um projeto de formação continuada destinado a professores. A análise dos estudos do curso foi uma oportunidade para extrairmos saberes valiosos, não apenas para o pesquisador, mas também para os participantes do curso de formação docente e para estudiosos que desejam utilizá-los na implementação de pesquisas sobre outras práticas de linguagem direcionadas para a instrução de educadores. O tópico seguinte discorre sobre a tipologia de pesquisa escolhida para apoiar as nossas investigações.

2.1.2 Pesquisa qualitativa em contexto de ensino para o professor

A escola, especialmente a sala de aula, tornou-se um espaço de aplicação da pesquisa qualitativa, que se desenvolve com base no interpretativismo (Bortoni-Ricardo, 2008). Nesse contexto, a pesquisa em destaque ocorre quando professor e alunos se voltam para um problema que afeta e compromete a ação educativa no ambiente escolar. Assim, as etapas de uma pesquisa qualitativa incluem a definição do problema de pesquisa, a formulação dos objetivos (geral e específicos) e a produção de asserções, ou seja, afirmações nas quais o pesquisador antecipa os resultados que espera alcançar.

No âmbito educacional, Bogdan e Biklen (1994) destacam que os investigadores questionam continuamente os sujeitos da pesquisa, buscando compreender o que experimentam, como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem. Desse modo, o professor-pesquisador, junto aos alunos que atende, analisa o que implementa em sala de aula e procura qualificar o que identifica como problema, transformando a sua prática com base em orientações teóricas, como aquelas aplicadas ao trabalho com a linguagem.

Para Lima e Manini (2016, p. 68), a pesquisa qualitativa

envolve um processo dialógico entre o que originalmente foi pensado e a riqueza da dinâmica e do confronto com a realidade complexa que vai sendo descortinada ao longo da investigação. Dessa relação, surgem elementos que reorientam e redefinem o processo de pesquisa, trazendo a importância do diálogo com a realidade, o aprimoramento e sistematização do pensamento e dos construtos teóricos, que ocorrem com a clarificação e aproximação do pesquisador com o objeto de estudo e o amadurecimento decorrente do processo.

Esse tipo de pesquisa, portanto, permite a flexibilidade do pesquisador, no sentido de que os dados podem orientar um caminho divergente daquele originalmente previsto. Sendo assim, a pesquisa qualitativa é um processo subjetivo, que dialoga com a realidade e o contexto e não se desenvolve de forma isolada.

Oliveira (2011) acrescenta que a pesquisa qualitativa busca compreender o significado dos dados, com foco no fenômeno em seu contexto. Assim, em uma descrição qualitativa, objetiva-se explicar a origem do objeto investigado, bem como suas relações e mudanças, a fim de entender suas consequências.

Este estudo adota também um viés descritivo-interpretativista. A perspectiva descritiva visa construir correlações entre os dados investigados, sem estabelecer comparações. Já o viés

interpretativista se refere ao momento em que o pesquisador busca compreender os fenômenos sociais, explorando os significados, valores, crenças e motivações dos participantes. Esses procedimentos ocorrem a partir de evidências e/ou insumos de pesquisa, como entrevistas, análise de narrativas e observações detalhadas, que são coletados para fins de análise (Lima; Manini, 2016).

A pesquisa descritivo-interpretativista combina elementos dessas duas abordagens, descrevendo fenômenos e interpretando os significados subjacentes aos dados obtidos. O foco recai sobre o entendimento dos participantes e a contextualização dos eventos em âmbitos sociais e culturais, com o objetivo de alcançar uma compreensão mais abrangente dos fenômenos investigados.

Em relação ao tratamento dos dados, esta pesquisa é de natureza híbrida, pois segue um viés documental e etnográfico. A pesquisa documental envolve a coleta de informações em fontes primárias, como documentos escritos e não escritos de arquivos públicos, privados e fontes estatísticas (Lakatos; Marconi, 2001). Esse tipo de pesquisa é particularmente relevante quando o problema requer amostras dispersas, com atenção para a qualidade das fontes utilizadas, evitando informações equivocadas (Gil, 1999).

A pesquisa etnográfica, por sua vez, fundamenta-se na etnografia, que implica uma descrição e interpretação profundas do comportamento de um grupo, sistema social ou cultural (Sampiere; Collado; Lucio, 2013). Tradicionalmente utilizada por antropólogos, a etnografia permite ao informante conhecer-se melhor e compreender seu grupo social, sociedade e cultura (Oliveira, 2018).

Marconi e Lakatos (2017) observam que a pesquisa etnográfica, um exemplo de pesquisa qualitativa, estuda grupos de pessoas, enfatizando os sujeitos independentemente das teorias que embasam as descobertas. Atualmente, a pesquisa etnográfica visa descrever grupos sociais, pessoas, instituições, comportamentos interpessoais, produções materiais e crenças, indo além da atenção voltada para estudar apenas sociedades pequenas e tradicionais, com o objetivo de reconstruir tradições culturais (Angrosino, 2009).

Segundo André (2012, p. 28-29), uma pesquisa etnográfica deve se pautar nas seguintes recomendações:

(1ª) uso de técnicas tradicionais da etnografia como observação do participante, entrevistas e análise documental pelo pesquisador; (2ª) interação entre pesquisador e objeto pesquisado, sendo o pesquisador responsável pela coleta e análise de dados; (3ª) ênfase no processo, naquilo que está acontecendo e não no produto ou nos resultados finais; (4ª) preocupação com o significado; (5ª) trabalho de campo em contato direto e prolongado com o

objeto de estudo; (6ª) descrição e indução, levando em conta que o pesquisador tem acesso a dados descritivos que são reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais por ele; e (7ª) busca por formulações de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias, e não sua testagem.

Com base nessas diretrizes, observamos o ensino de escrita no curso de formação continuada SD-AR, por meio de prescrições repassadas aos cursistas, visando orientá-los na escrita de uma resenha. Essa abordagem pautou-se nas orientações da pesquisa documental, considerando a atenção dada aos documentos que serão apresentados adiante.

No viés etnográfico, aplicamos um questionário para traçar o perfil dos participantes, investigando seus conhecimentos sobre o PEF e o uso dos recursos que ele oferece para a formação docente e ressignificação de suas práticas de ensino. Em seguida, realizamos uma sessão de grupo focal para reunir informações dos PCs sobre a formação que vivenciaram no curso em questão. Por fim, conduzimos uma entrevista com a Med, buscando obter considerações sobre o trabalho realizado e os objetivos dos estudos promovidos no curso.

Em síntese, esta pesquisa explora uma temática que visa discutir o que os saberes de escrita do professor revelam sobre a formação docente, com base nos conceitos teóricos do ISD e nas prescrições didatizadas para a escrita do produto final exigido no curso – uma resenha. Na sequência, apresentamos considerações sobre o PEF, o curso SD-AR e os colaboradores da pesquisa.

2.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E COLABORADORES

O PEF é uma iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que tem como propósito contribuir para a melhoria do ensino, da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Vale realçar que o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Canal Futura e a Fundação Roberto Marinho são também parceiros do programa na execução das ações que nele são oferecidas.

O programa realiza diversas modalidades de formação continuada síncronas e assíncronas, colocando-se, dessa maneira, à disposição dos professores desde o ano de 2002. Além disso, executa, em parceria com o MEC, um concurso de textos – a Olimpíada de Língua Portuguesa – que premia as melhores produções de alunos do 5º ano do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio.

Suas ações estão reunidas no Portal Escrevendo o Futuro, um ambiente de formação a distância para educadores, que promove interação entre os usuários, disponibiliza materiais, metodologias, notícias e divulga outras ações. Direcionado aos professores brasileiros envolvidos com o ensino de Língua Portuguesa, o portal oferece subsídios para aprimorar o conhecimento, inovar estratégias de ensino, inspirar-se com outras experiências e compartilhar sucessos e desafios vivenciados.

Quanto à sua configuração, trazemos a figura 6, em que apresentamos um diagrama sobre a estrutura da plataforma do PEF, com informações acerca dos principais componentes de interesse. O *link* <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa> viabiliza o acesso das pessoas interessadas ao PEF.

Figura 6 – Estrutura do PEF



Fonte: Elaboração própria (2024).

A figura 6 *Estrutura do PEF* apresenta a multiplicidade de materiais disponibilizada no portal, que vai desde o histórico do programa (aba sobre o programa), passando por um espaço que oferece planos de aula, cadernos docentes, projetos de escrita e orientações para o professor sobre a prática e sugestões de atividades, explorando temas relevantes que podem ser desenvolvidos com suas turmas (aba sala de aula), até o fornecimento de cursos voltados à formação do professor (aba cursos *on-line*), por exemplo. Nesse sentido, as abas e subabas permitem que o professor as acesse conforme seus interesses específicos.

Em 16 de agosto de 2023, o portal do PEF passou a apresentar uma outra configuração. A sua reestruturação inclui uma nova organização dos conteúdos para facilitar a navegação do(a) usuário(a): visual mais moderno, nova marca e nova seção de interlocução com os(as) docentes. Além das mudanças citadas, retirou-se o curso em foco SD-AR. Com isso, as informações estão indisponíveis; fato muito comum para quem opera com dados disponibilizados virtualmente. Felizmente, as informações relativas ao período foram recuperadas em função da condição de cursista da referida formação, tendo arquivado todo o material.

Neste estudo, a aba cursos *on-line* e, de modo mais específico, a subaba conheça os cursos são as que nos interessa, pela prescrição contida. Nelas estão disponibilizadas o curso de formação do qual extraímos parte dos dados que contêm o objeto de investigação da pesquisa em exposição.

Os cursos do PEF, na versão da plataforma no período compreendido entre janeiro de 2020 e agosto de 2023, classificavam-se em mediados e autoformativos, eram gratuitos e certificados, e realizados por meio do portal que leva o mesmo nome do programa. Os cursos mediados identificavam-se como *Caminhos da escrita* e *Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas*. Já os autoformativos denominavam-se *A escrita como prática social: na trilha do relato pessoal*, *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*, *Nas tramas do texto* e *O processo de escrita: nos passos do miniconto*.

A escolha pelo curso SD-AR se deu pelo fato de ele abordar um objeto de conhecimento teórico-metodológico *SD*, que orienta o professor a planejar e organizar atividades de forma sequencial e articulada, com o objetivo de promover a construção do conhecimento dos alunos. No ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, a *SD* instrui o docente a valorizar os saberes prévios dos alunos, reconhecendo o que eles já dominam sobre determinado assunto. Além disso, permite identificar o que deve ser ensinado com base nas lacunas de aprendizagens observadas em uma atividade diagnóstica, como a produção inicial de um gênero de texto específico.

Nesse contexto, vale ainda acrescentar que a *SD* contribui para um trabalho comum entre várias áreas de conhecimento no ensino, de modo interdisciplinar, com base em uma organização que prevê uma progressão modular. Com isso, superam-se as fronteiras entre as disciplinas tradicionais, promovendo a troca de conhecimentos, métodos e perspectivas. É uma abordagem que reconhece a complexidade dos fenômenos e a necessidade de analisá-los de forma integrada.

Por fim, reforçamos que, para este estudo, direcionamos a nossa atenção aos saberes de escrita dos professores, com o objetivo de compreender a concepção de formação docente refletida nos seus conhecimentos. Para isso, enfocamos o ensino da resenha, com base no objeto teórico-metodológico em discussão. O próximo tópico destina-se à explanação desse curso.

2.2.1 Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas (SD-AR)

O curso SD-AR designava-se a professores de Língua Portuguesa que lecionavam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio. Seu itinerário de ensino e aprendizagem foi conduzido por uma mediadora, que tinha como papéis acompanhar e orientar os(as) participantes em seus estudos, informar por meio de *e-mail* a abertura e término de módulos, iniciar e concluir discussões em fóruns, além de avaliar produções realizadas individual ou coletivamente.

Importa dizer que a mediadora atendia, por edição do curso oferecido, a uma turma. Também integrava um grupo de mediadores(as) que acompanhavam outras turmas, cujo trabalho era conduzido por uma coordenadora que tinha como função reuni-los, objetivando, desse modo, apoiar e orientar no que toca ao ensino e à aprendizagem realizados no curso em questão.

O curso tinha por objetivo oportunizar o cursista (1º) Vivenciar uma SD para escrever uma resenha de um produto cultural; (2º) Compreender, a partir desta vivência, quais são os princípios do trabalho com gêneros e com SD na escola; e (3º) Conhecer e refletir sobre atividades e exercícios²¹ que ajudam a pensar em como ensinar crianças e jovens a produzir textos na escola. Para a realização dos objetivos elencados, os conteúdos eram distribuídos em sete módulos, cuja duração diversificava entre uma a duas semanas.

As atividades propostas no percurso de realização da formação eram de diferentes naturezas, e classificavam-se como *autoformativas*: exercícios realizados individualmente, sem interação ou mediação; *interativas*: debates em fóruns; *mediadas*: tarefas por escrito enviadas pelo(a) cursista e comentadas pelo(a) mediador(a) – elaboração de um exercício para a SD com o gênero notícia (Anexo A) e uma resenha.

A produção de uma resenha foi a atividade principal do curso, de modo que a escrita de seu texto ocorreu em dois momentos – produção inicial e produção final – considerando ainda

²¹ Atividades correspondem ao que o sujeito faz mentalmente para realizar uma determinada tarefa, não sendo, portanto, diretamente observáveis, mas inferidas a partir da ação concreta por ele empreendida (Amigues, 2004). Enquanto isso, entendemos exercícios como uma atividade efetuada ou praticada, objetivando, desse modo, o desenvolvimento ou aprimoramento de um conhecimento.

a ênfase dada nos módulos de estudo, com o objetivo de que o participante correspondesse às perspectivas repassadas na elaboração desse gênero de texto. A produção da resenha para avaliação e atribuição de conceito foi o critério principal para a conclusão do curso e sua certificação.

Conforme dados repassados pela Med colaboradora da presente pesquisa, o Cenpec, considerando o alto índice de abandono nos cursos *on-line*, ampliou o número de inscitos por turma. Inicialmente, o curso tinha 30 alunos e terminava com 15 a 20. Após a ampliação para 60 alunos, o curso finalizava com 30 a 40. Sendo um curso de 80 horas (três meses), esse aumento no número de concluintes era considerado positivo, indicando que a formação era bem aceita.

Ele ainda oferecia duas categorias de certificação para os professores que cumpriram com os critérios explicitados no Contrato Didático: Certificação Parcial, de 40 horas; e Certificação Total, de 80 horas. O que diferenciava os dois modelos de certificação era a entrega da resenha, que proporcionava uma carga horária maior ao participante.

Finalmente, o curso estipulava critérios para os interessados em participar de seus estudos, como podemos identificar no quadro 2 *Plano de ensino do curso SD-AR* (Tópico 2.3.1 Documentos, Seção 2, p. 93), precisamente na parte *O que eu preciso para participar*, além de atuar no ensino de Língua Portuguesa, como salientamos inicialmente. Na sequência, explanamos a respeito dos colaboradores da pesquisa.

2.2.2 Colaboradores da pesquisa

A identificação dos colaboradores deste estudo foi possível mediante a aplicação de um questionário preliminar direcionado aos professores e à professora do curso SD-AR. O quadro 1, a seguir, reúne aspectos descritivos em relação à escolaridade e profissionalização de cada um. Vejamos:

Quadro 1 – Descrição dos colaboradores

Professor Colaborador 1 – PC1	É Mestre em Linguagem e Ensino. É professora de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino da Paraíba onde leciona a disciplina de Língua Portuguesa nas três séries do ensino médio. Também exerce a função de coordenadora pedagógica em uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino em um município paraibano.
Professor Colaborador 2 – PC2	Doutorado em curso com previsão de defesa para 2025. É professora efetiva em duas escolas públicas, sendo uma pertencente à Rede Estadual de Ensino da Paraíba e a outra à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Leciona a disciplina

	de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e nas três séries que formam o ensino médio.
Professor Colaborador 3 – PC3	É Mestre em Linguagem e Ensino. Trabalha em uma escola particular. Leciona a disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.
Professor Colaborador 4 – PC4	Doutorado em curso com previsão de defesa para 2025. É professora efetiva em duas escolas, sendo uma vinculada à Rede Municipal de Ensino em um município paraibano e a outra à Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Leciona a disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e nas três séries que compõem o ensino médio.
Professor Colaborador 5 – PC5	Doutorado em curso com previsão de defesa para 2025. É professor efetivo de uma escola pública pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Leciona a disciplina de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas três séries que compõem o ensino médio. Atualmente, está exercendo o cargo de gestor escolar.
Med	É Mestre em Teoria Literária. Atuou como professora do ensino fundamental. Já lecionou no ensino médio e na pós-graduação. É aposentada, porém, continua trabalhando, exercendo a função de técnica de uma Secretaria Municipal da Educação, coordenando um serviço que fornece informações sobre a Língua Portuguesa. Também revisa artigos, dissertações, teses e livros, media cursos <i>on-line</i> pelo Cenpec e ministra cursos de Redação Oficial para instituições públicas e privadas.

Fonte: Elaboração própria (2024).

As informações sobre os colaboradores destacaram uma escolarização qualificada para além de uma licenciatura, identificando-os como colaboradores com qualificação bastante consolidada como mestres e doutorandos. Embora com suas qualificações *strictu sensu*, é compreensível o interesse por formações continuadas, enquanto fundamentadoras de contextos de ensino, diferentemente de contextos de pesquisa determinados pelos mestrados e doutorados de cada um dos participantes implicados.

Nesse contorno, pensamos na importância de cursos de formação continuada fundamentarem os seus estudos ora visando a atualização ou aprimoramento de conhecimentos dos educadores, ora proporcionando condições para que eles possam redefinir o que efetivam pedagogicamente em sala de aula. Logo, aqueles expressarem interesse em se atualizar, além de aprender com foco em sua formação, poderão, eventualmente, renovar as suas ações de ensino e aprendizagem à luz dos conhecimentos que adquirirem ou construirão, restando-lhes receber instruções para as finalidades apontadas.

Nas palavras de Paiva (2019), uma pesquisa deve primar pela ética na perspectiva de que pesquisadores e participantes não sejam prejudicados. Nesse sentido, consideramos que as pessoas não são objetos, e, portanto, não devem ser tratadas como tal, ou seja, expostas indevidamente (Celani, 2005); elas precisam se sentir seguras, tendo o direito de preservação

de suas identidades. Tomando por base os referidos conceitos teóricos, procedemos no sentido de garantir o sigilo e não apresentar os nomes reais dos colaboradores.

Em síntese, compondo a discussão sobre o contexto de investigação, trouxemos à tona informações a respeito do PEF e do curso SD-AR. Também discorremos sobre os colaboradores da pesquisa, sendo esses formados pela Med que conduziu os estudos da formação em questão e cinco PCs que participaram na condição de alunos. A próxima subseção discorre acerca dos instrumentos e estratégias utilizados na geração dos dados.

2.3 INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS

Esta subseção destina-se à caracterização dos instrumentos utilizados para sistematizar as informações. Assim, trazemos considerações sobre documentos, bem como questionário, já mencionado anteriormente para descrever os colaboradores da pesquisa, além de grupo focal e entrevista, apresentados na sequência.

2.3.1 Documentos

Para Le Goff (1997), documento é o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, e da sociedade que o produziu, além das épocas que continuaram a viver durante as quais foi manipulado, ainda que pelo silêncio. Dessa maneira, o documento é construído pelos autores com a intenção de se tornar “imortal”.

Nos estudos em LA, Meurer (1997) usa a expressão “sempre tendemos a colonizar o outro”, enquanto isso, Le Goff (1997) denomina essa passagem de “monumentos”. Assim, um documento, seja institucional ou não, é uma constituição primária, dotado de uma língua(gem) e como ato de responsividade com intenção colonizadora (Meurer, 1997) e monumental (Le Goff, 1997).

Em acréscimo, Le Goff (1997) salienta que o documento não é um objeto que diz respeito ao passado, mas um produto que a sociedade construiu a partir das relações com as forças que detinham o poder. Logo, a análise do documento, enquanto monumento, permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo no campo da ciência, ou seja, em pleno conhecimento de causa.

Cellard (2008) distribui os documentos escritos em dois grupos: documentos privados e documentos públicos. Os primeiros se referem a arquivos pessoais e/ou que pertencem a organizações de domínio não público. Os segundos constituem uma documentação “organizada

segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo” (Cellard, 2008, p. 297), de natureza oficial, governamental, podendo ser arquivados ou distribuídos amplamente (inclusive pelos meios de comunicação e compartilhamento).

O autor ainda declara que, considerando o advento da era digital, o conceito de documento sofreu alteração. Assim, na esfera cotidiana, acadêmica ou profissional, os documentos digitais fixados em suportes eletrônicos estão sempre em (re)produção. Ademais, embora tenham uma forma fixa/estável (característica de artefatos documentais), os documentos digitais se demonstram híbridos e multissemióticos, mobilizando, assim, linguagens diversas (oral, escrita, visual, imagética etc.) e potencializando suas capacidades de expressão e significação.

Nesta pesquisa, utilizamos, à luz desses conceitos teóricos, documentos extraídos da esfera virtual, especificamente do curso SD-AR do PEF, a saber: um plano de ensino, um plano de texto para guiar os professores na escrita de uma resenha, dois produtos *resenhas*, além da grade de correção e do parecer de avaliação. O *plano de ensino* nos permitiu identificar o processo de didatização relacionados à escrita no curso SD-AR. O *plano de texto para a escrita de uma resenha* nos possibilitou observar as prescrições recomendadas, que os professores deveriam seguir ao elaborarem suas resenhas. As duas *resenhas* analisadas permitiram deduzir o que foi ou não cumprido pelos alunos, com base nas orientações recebidas. A *grade de correção* ajudou a identificar aspectos do desempenho dos participantes do curso. Finalmente, o *parecer de avaliação* nos permitiu conhecer a opinião da professora sobre a avaliação dos textos. Em vista disso, passamos a descrever esses documentos, levando em conta a importância que cada um tem para este estudo, visto que eles resultaram nos dados de nossa pesquisa.

O quadro 2 põe em relevo informações atreladas ao plano de ensino do curso SD-AR, no que toca ao programa, público-alvo, além do que era preciso para participar da formação continuada nele realizada. Salientamos que as referências relacionadas aos objetivos, à carga horária e ao modo de certificação foram apresentadas previamente.

Quadro 2 – Plano de ensino do curso SD-AR

Programa	<p>O curso é composto por sete módulos de uma a duas semanas cada, organizados da seguinte maneira:</p> <p>Módulo 1: Conhecendo o curso e o ambiente virtual de aprendizagem.</p> <p>Módulo 2: O que é e como se faz resenhas? Teoria e prática: a produção inicial do texto.</p> <p>Módulo 3: Gêneros assemelhados e princípios gerais para a elaboração da sequência didática.</p>
-----------------	--

	Módulo 4: O gênero resenha, plano global e conteúdo temático do texto. Módulo 5: As características linguístico-discursivas do texto. Módulo 6: Reescrita da versão final da resenha. Módulo 7: Refletindo sobre o percurso: escrevendo uma resenha por meio de uma SD. O que se passou comigo?
Público-alvo	Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
Duração	12 semanas
O que eu preciso para participar	Disponível de cerca de 8 horas semanais para se dedicar ao curso. Ter habilidade de gerenciamento do tempo, de forma a conseguir realizar as atividades nos prazos determinados. Possuir habilidades de navegação na <i>web</i> , tais como: abrir e fechar <i>links</i> ; carregar vídeos para serem assistidos; responder e enviar mensagens; produzir arquivos em <i>Word</i> e enviá-los. Disponível de conexão estável regular com a internet. Ter instalado no computador que utilizará para fazer o curso a última versão do programa gratuito: <i>Adobe Reader</i> .

Fonte: Programa Escrevendo o Futuro (2020).

No que concerne ao plano de ensino do curso SD-AR exposto, visualizamos na dimensão *Programa* que o itinerário didático de seus estudos era constituído por sete módulos, cujos objetivos se dispunham a atender, primeiro, à didatização sobre o gênero resenha (Módulos 2, 4, 5 e 6) e, depois, à SD (Módulos 3 e 7). Todavia, estes últimos chamavam a atenção do professor para a escrita de uma resenha com base nas etapas que a constituíam.

Importa dizer, levando em consideração ainda as informações exibidas no quadro 2 *Plano de ensino do curso SD-AR*, que o ensino do curso SD-AR se ocupava em dar visibilidade à SD em dois dos seus objetivos: quando prometia ao professor experimentá-la por meio da escrita de uma resenha, dando destaque à apresentação de um produto cultural, e quando auxiliava na compreensão do trabalho com gênero ligado aos seus conceitos teóricos. De modo igual, no *Programa*, precisamente no Módulo 03, quando propunha a didatização de gêneros assemelhados e princípios para trabalho com uma SD, e, no Módulo 7, no momento em que promovia uma discussão sobre a escrita de uma resenha com base nas etapas do objeto teórico-metodológico em pauta.

Em consequência, “esperava-se” que o cursista tivesse contato com a estrutura de uma resenha, com outros gêneros semelhantes e com orientações sobre a elaboração de uma SD para produção de uma resenha (detalhamento de princípios como: plano global do texto, conteúdo temático, características linguístico-discursivas, revisão e edição final do produto-alvo). O ensino de SD ocorria na perspectiva dos gêneros profissionais (Nouroudine, 2002; Paz, 2008; Costa; Paz, 2017); todavia, o professor não utilizava os saberes correspondentes aos seus

conceitos teóricos para sistematizar um processo didático-pedagógico que servisse na gestão de um gênero oral ou escrito.

Dando importância à formação docente em discussão, realçamos que o professor contava com ensinamentos sobre o gênero resenha pautados nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Assim, partindo do conceito de resenha, ele era motivado a escrever a produção inicial, sendo tal processo sucedido pela escolarização de conhecimentos referentes ao plano global e conteúdo de uma resenha, assim como aos saberes equivalentes às características linguístico-discursivas do referido gênero.

No entanto, a continuidade da SD transcorria sem destacar se realmente o professor tinha necessidade de se submeter aos estudos apontados, considerando que o percurso de ensino e aprendizagem de tal objeto de conhecimento ocorre com base nas carências de aprendizagem expressas na primeira escrita de um texto. Os estudos, do modo que o curso trabalhava, pareciam se realizar com o intuito de apoiar o(a) participante na etapa final, isto é, na reescrita do texto a ser enviado como critério de seu término e certificação.

Para a escrita de uma resenha, o(a) professor era motivado(a) a tomar como subsídio as prescrições repassadas no plano de texto para a resenha, como demonstra o quadro 3, objetivando regular a produção de tal gênero utilizada como critério para a conclusão do curso SD-AR.

Quadro 3 – Plano de texto para a resenha

1. Identifique a obra: coloque os dados bibliográficos essenciais do produto cultural que você vai resenhar. Indique, por exemplo, o *site* em que ele se encontra disponível.
2. Apresente a obra: situe o leitor descrevendo em poucas linhas todo o conteúdo do texto a ser resenhado.
3. Descreva a estrutura: Qual *site*, duração, como é dividido o produto cultural etc.
4. Descreva o conteúdo: Aqui sim, utilize mais parágrafos para resumir claramente o texto resenhado.
5. Analise de forma crítica: Argumente fazendo comparações ou até mesmo utilizando-se de explicações que foram dadas no curso. É difícil encontrarmos resenhas que utilizam mais de parágrafos para isso, porém não há um limite estabelecido. Dê asas ao seu senso crítico.
6. Recomende a obra: Você já viu, já resumiu e já deu sua opinião, agora é hora de analisar para quem o texto realmente é útil. Lembrem-se de que ele supostamente irá circular na esfera educacional. Como o professor poderá utilizá-lo em suas aulas?
7. Identifique o autor: Cuidado! Aqui você fala quem é o autor da obra que foi resenhada e não do autor da resenha (no caso, você).
8. Assine e identifique-se: Agora, sim. No último parágrafo você escreve seu nome e fala algo como, por exemplo: “Professor do Colégio Fulano de tal. Ou, acadêmico do curso de Letras da Universidade ...”. (Orientações da Med repassadas aos professores, no ambiente do curso, a fim de guiá-los na escrita da resenha).

Fonte: Programa Escrevendo o Futuro (2020).

As prescrições exibidas no quadro 3 *Plano de texto para a resenha* destinadas aos professores por meio de verbos no modo imperativo, juntamente com as orientações destacadas sobre o que eles deviam escrever em cada parte que constituía a estrutura composicional do texto da resenha sugerida, buscavam associar o trabalho prescrito ao trabalho realizado. Desse modo, esperava-se que os docentes articulassem as recomendações apresentadas no documento em exposição ao texto que elaborassem; o produto desenvolvido devia evidenciar o que o plano de texto recomendava.

Valorizando as prescrições repassadas na formação e os seus impactos na elaboração do gênero resenha pelos participantes, apresentamos dois textos para compreender como se efetivava a escrita do professor no curso SD-AR. Nesse viés, salientamos que a resenha contida no quadro 4 a seguir foi escrita e disponibilizada pelo colaborador da pesquisa PC4, por outro lado, a resenha inclusa no quadro 5 foi elaborada e cedida pelo PC5. Os dois textos contribuíram para a construção de uma das categorias de análise da tese.

Quadro 4 – Resenha produzida no curso SD-AR

AS VOZES DAS MARGENS

1. O documentário “Pelas Margens: vozes femininas na literatura periférica” produzido por Jéssica Balbino, escritora e jornalista, parte de histórias reais e busca apresentar, por meio de entrevistas, o perfil das mulheres que estão construindo uma nova forma de escrever literatura, campo esse reservado, por longo tempo, a escritores homens e brancos.
2. Com duração de 66 min, visualizamos nos discursos dessas mulheres o desejo e o desafio de fazer poesia com temáticas não recorrentes no universo literário. Suas poesias ou narrativas abrangem o ser mulher, expressão livre dos desejos, suas lutas, revoltas e conquistas. Nota-se que as entrevistadas se sentem à vontade para expor suas escrituras, não há um roteiro a ser seguido, tornando a entrevista como se fosse uma conversa entre o entrevistado e o entrevistador. Inicialmente, verifica-se no documentário a inter-relação das linguagens visuais, corporais, verbais, musicais; características relevantes do gênero resenhado.
3. Não há sobreposição de uma sobre a outra. As vozes dessas mulheres, entrelaçadas com suas imagens em diferentes espaços, vão se intercalado com a trilha sonora, que por sinal, parece não ter sido escolhida aleatoriamente. Ela potencializa o que estar sendo dito, e até mesmo o não dito pelas entrevistadas.
4. Com relação ao enquadramento das imagens, a câmera não fica estática, ela vai se movimentando pelo espaço escolhido para realização da entrevista, enquanto as interlocutoras se expressas, a câmera não foca somente nelas, mas capta as imagens ao seu redor. Essa técnica leva a pensar em outra característica do documentário, tão bem trabalhada pela cineasta, a transição por espaços diferentes, técnica que não fere o sentido e potencializa a narratividade. Esse procedimento pode ser visto no documentário, quando a jornalista realiza as entrevistas no Centro Cultural São Paulo/ mesclando com cenas coletadas nos *slams* literários e nos saraus da cooperifa.
5. No que tange a linguagem, ela segue o contexto social de cada mulher entrevistada, essa técnica, por sinal, não prejudica a compreensão da narrativa fílmica. Em suma, a entrevistadora soube conduzir com propriedade as entrevistas, uma vez que não houve roubo de turnos, bem como juízo de valor sobre as vozes das entrevistadas e a visão de mundo de cada uma delas. A dinâmica da cineasta ao trabalhar a linguagem audiovisual partindo de um tema real/ cumpriu seu intento: fazer com que as vozes dessas mulheres fossem ouvidas, entendidas e respeitadas. Logo, não tem como

ficamos indiferentes a temática abordada depois de assistir esse documentário, isso se dá por meio da dinâmica usada pela jornalista Jéssica, que soube, com maestria, articular seus conhecimentos sobre o gênero analisado com temáticas tão recorrentes em seus escritos.

6. A jornalista declarou, em uma de suas entrevistas, que o documentário foi usado na sua apresentação de mestrado, substituindo a apresentação da tese, fato esse que comprova a relevância do produto cultural, mostrando a estrapolação de esferas, ou seja, além de circular em mídias digitais, circula nos ambientes acadêmicos, bem como na periferia, uma vez que foi exposto para os moradores da favela. O produto cultural em análise, constitui, de fato, um excelente recurso didático, uma vez que, por meio da linguagem audiovisual e os recursos persuasivos, constrói, mobiliza e potencializa a expansão do conhecimento.

7. Sendo assim, seu uso em sala de aula, servirá não só para que o alunado tome conhecimentos dessas escrituras feitas por mulheres, mas também desenvolva a criticidade, contribuindo, assim, para proliferar as vozes dessas mulheres e de todos aqueles que de alguma forma foram silenciados. Por comportar características tão diversas, e partir de temáticas de cunho social, pode ser usado por profissionais de diferentes áreas, principalmente para aqueles que queiram incorporar nas suas práticas os temas transversais.

Fonte: Elaboração do colaborador da pesquisa PC4.

Quadro 5 – Resenha produzida no curso SD-AR

PLATAFORMA DO CONHECIMENTO COM FOCO NO PÚBLICO INFANTO-JUVENIL

1. A Plataforma virtual “Espaço de Leitura” foi fundada em 2012 pelas educadoras Beatriz Cardoso e Andrea Guida Bisognin. O Principal objetivo dessa organização não governamental é sensibilizar adultos sobre o seu importante papel no processo de aprendizagem das crianças, oferecendo meios para promover interações significativas dentro e fora da escola.

2. A organização citada apresenta como escopo: “As crianças aprendem o tempo todo e em qualquer lugar, portanto defendemos a causa: Toda Criança Pode Aprender. E se toda criança pode aprender, nós, do Laboratório de Educação, acreditamos que todo adulto tem a responsabilidade de educar!”.

3. O *site* está dividido em oito partes. Na primeira parte, temos a aba Toda criança pode aprender. Nesta, é possível encontrarmos dicas, reflexões, práticas, referências e casos reais.

4. A segunda, intitulada Plataforma, traz conceitos e acesso a outras plataformas de aprendizagem, tais como: Aprendendo, Aprender Linguagem, Espaço de Leitura, Aprender a Estudar Textos, Aprender com 7 experiências fundamentais e Cidade Parque de Diversões. Todas essas são pensadas e elaboradas de acordo com a faixa etária das crianças.

5. Na terceira seção – Projetos –, é possível encontrar a estratégia de transformação; o potencial de aprendizagem dentro e fora da escola; avaliação e monitoramento.

6. Na seção Base científica, o *site* traz alguns questionamentos sobre aprendizagem significativa, a importância da mediação, linguagem e pensamento, Estímulos na primeira infância e futuro desempenho escolar, Investimentos na primeira infância: retorno econômico e impacto social, Habilidades linguísticas e situações de pobreza.

7. Em seguida, temos a seção notícias. Nessa, é possível observar várias entrevistas, publicações e filmes sobre temas variados: “Pesquisa mostra os benefícios da leitura em voz alta para as crianças”, “Equidade de oportunidades em um país de dimensões continentais”, “Aprender a partir da leitura em voz alta do adulto”, “Esquemas nos textos didáticos de história do 4º e do 5º ano do ensino fundamental”, “Refletindo sobre a implementação do projeto Aprender Linguagem junto a educadores latino americanos em Harvard”.

8. A seção sobre é dividida em Quem somos (traz dados da fundação), histórico (mostra atividades realizadas entre 2012 e 2018) Resultados (traz números relacionados ao alcance da formação e das plataformas), Nossas contas (exibi os balanços financeiros entre 2012 e 2017), Equipe (mostra o nome dos Doze participantes da equipe Brasil) e Parcerias (mostra os financiadores do projeto).

9. A penúltima seção apoie convida as pessoas para apoiarem financeiramente com a iniciativa colocada a público pela plataforma. E a última PT traz os idiomas disponíveis para acessar o *site* – português, inglês e espanhol.

10. Em relação ao público-alvo, podemos recomendar a plataforma para educadores que convivem com crianças, pais ou responsáveis; entre outras pessoas que se interessam no processo de ensino aprendizagem através da leitura. Nesse sentido, a plataforma traz um conteúdo significativo para a formação cidadã da criança, com o intuito de aprimorar a linguagem incentivando à leitura.

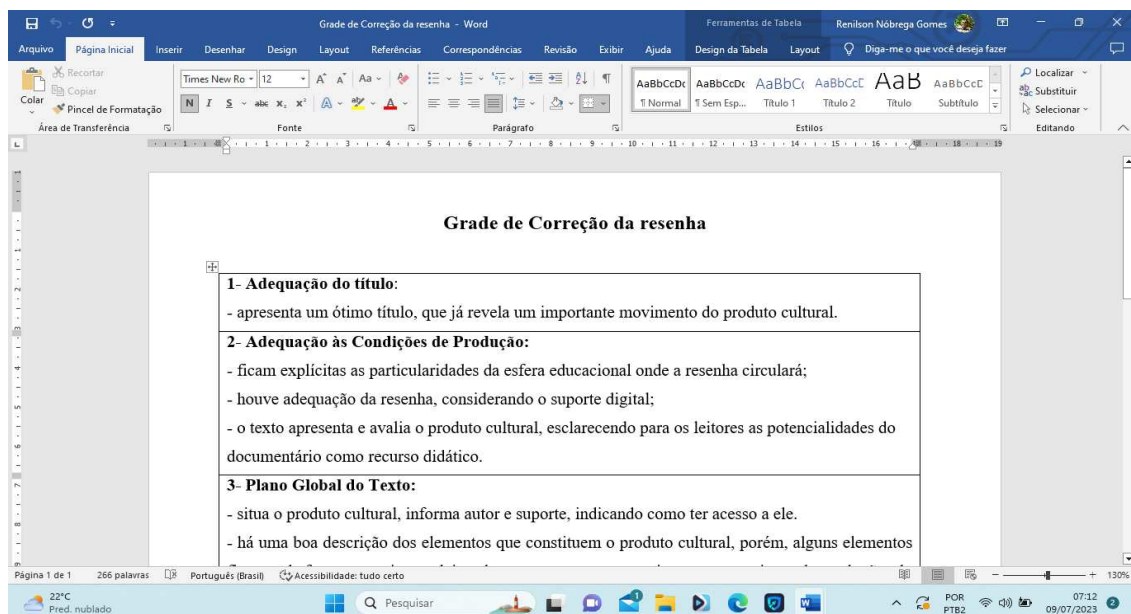
11. Em virtude do que foi discutido, podemos concluir que a “Plataforma Espaço de Leitura” mostra diversas possibilidades de se trabalhar a leitura de forma lúdica. Podemos apontar diversas vantagens, tais como: leituras e jogos educativos (Palavra Intrusa, Onomatopeias, Adivinha, Rimas, Estranho, Animal, Palavras Especiais) seguido de atividades e orientações que os pais e educadores podem fazer para promover uma aprendizagem e leitura significativa para quem lê; recursos multimodais, como: cores, imagens, sons, entre outros. Esses tornam o aprendizado mais significativo e prazeroso; dicas, reflexões, práticas, referências e casos reais. Tudo isso com o propósito de auxiliar as crianças no processo de aprendizagem; e pais ou educadores no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, chegamos à conclusão de que com a plataforma analisada, podemos facilitar a aprendizagem das crianças.

12. Por fim, informo que eu, XXXXX, autor da presente resenha, sou professor efetivo de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e integro o corpo docente Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, além de Mestre em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos, RN.

Fonte: Elaboração do colaborador da pesquisa PC5.

Com foco na avaliação das resenhas, temos dois documentos. O primeiro, conforme expõe a captura de tela da figura 7 *Grade de correção da resenha*, serviu para o pesquisador identificar os elementos que o curso SD-AR prescrevia para que o cursista apresentasse no seu texto. O documento foi cedido pelo PC2, emitido pela Med de tal formação, agregado ao texto corrigido e devolvido ao professor informado.

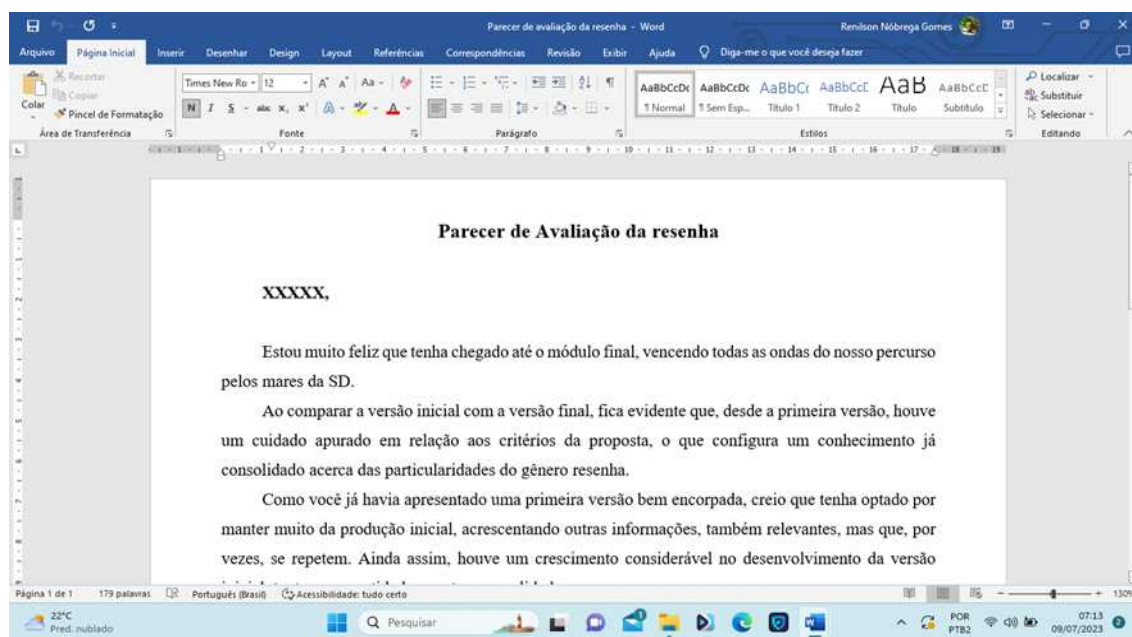
Figura 7 – Grade de correção da resenha



Fonte: Programa Escrevendo o Futuro (2020).

O segundo documento, como expõe a captura de tela da figura 8 *Parecer de avaliação da resenha*, contribuiu para que identificássemos expectativas sobre o que o professor deveria escrever na resenha para atender ao curso, considerando os apontamentos feitos pela Med diante do que era apresentado ou não no texto.

Figura 8 – Parecer de avaliação da resenha



Fonte: Programa Escrevendo o Futuro (2020).

Em conclusão, enfatizamos que os documentos exibidos nos auxiliaram na extração dos dados que analisamos e discutimos na seção a seguir. Sendo assim, observamos os saberes de escrita do professor com um olhar direcionado para as estratégias previstas na planificação, a partir de tarefas e atividades sugeridas para se chegar à produção no curso, ou seja, o que tinha em comum nas estratégias de organização e no produto representativo, bem como nas falas dos professores participantes – Med e PCs. A seguir, discorreremos sobre o questionário, destacando a sua relevância para a obtenção de informações sobre os colaboradores da pesquisa, assim como a relação deles com o PEF.

2.3.2 Questionário

Nas palavras de Gresler (2003, p. 153), os questionários são compostos “por uma série de perguntas, elaboradas com o objetivo de se levantar dados para uma pesquisa cujas respostas são fornecidas pelo informante, sem o auxílio do investigador”. O autor também os reconhece

como um instrumento versátil e dinâmico, visto que representam uma maior possibilidade de expressão sobre as opiniões requeridas, além de serem pouco onerosos para o pesquisador.

Para Gil (1999), o questionário, geralmente é apresentado por escrito às pessoas, tendo como foco que, em sua resolução, elas respondam às questões, expressando conhecimentos, opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc., pondo em relevo, desse modo, assuntos que poderão ser benéficos para o pesquisador.

A aplicação do questionário²² representou a primeira etapa de geração de dados deste estudo. Esse instrumento foi aplicado de forma virtual, através de um formulário eletrônico, no período de 1º a 30 de novembro de 2022 (cf. figura 9).

Figura 9 – Captura de tela do questionário

Questionário de Pesquisa - Form

docs.google.com/forms/d/1KEXuPRaVtgAd_wEU_twDUbDDrsn00Aa_yk1YO_YA74E/edit?pli=1

Questionário de Pesquisa

Perguntas Respostas 8 Configurações

Questionário de Pesquisa

Prezado(a) professor(a):

O presente questionário visa identificar informações concernentes ao seu conhecimento e eventuais usos que possa dar às ações oferecidas pelo Programa Escrevendo o Futuro.

Nesse sentido, ao contar com a sua pronta colaboração na sua resolução, antecipamos nossos agradecimentos.

Renilson Nóbrega Gomes, doutorando.

B I U ↻ ↺ ↻ ↺ ↻ ↺

Sobre o perfil do professor, informe: *

1. Nome e e-mail:

Texto de resposta longa

22°C Pred. nublado

Pesquisar

POR PTB2

08:12 09/07/2023

Fonte: Elaboração própria (2022).

Conforme visualizamos na figura 9 *Captura de tela do questionário*, os colaboradores tiveram acesso ao questionário através de um *link* direcionado exclusivamente aos professores de Língua Portuguesa, que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

²² O questionário utilizado continha perguntas fechadas, do tipo objetivas, e abertas, do tipo subjetivas. Nas perguntas fechadas, optamos por respostas curtas, enquanto isso, nas perguntas abertas, instigamos respostas sobre cursos e eventos promovidos pelo PEF, bem como na sugestão de temáticas para futuros cursos de formação continuada oferecidos pela referida plataforma. Tal instrumento serviu na construção do tópico em que discorremos a respeito do perfil dos colaboradores desta pesquisa.

Explicamos, por *e-mail*, a pesquisa e o processo de geração de dados com o intuito de incentivá-los a participar e liberar as informações coletadas. Para isso, também enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando que assinassem e autorizassem a divulgação das informações obtidas nesse e nos demais instrumentos utilizados na geração de nossos dados.

O questionário²³ nos proporcionou a obtenção de informações de forma mais pontual, gerando um diagnóstico ainda na fase inicial como pré-análise de dados mais consistentes, originados a partir dele. As respostas dadas aos questionamentos permitiram o pesquisador a ter conhecimento não somente sobre as características dos colaboradores da pesquisa, mas também se eles já tinham ou não acessado o PEF, o motivo com o qual acessaram ou não, o que consideravam do programa, qual parte dele despertava mais interesse de acesso, se já participaram de algum evento ou curso promovido pelo programa e sugestões de temáticas de estudo a serem exploradas nos próximos cursos de formação continuada de professores pela referida plataforma.

Ademais, contactamos via *e-mails* professores que começaram e concluíram o curso SD-AR, somando um total de vinte; todavia, apenas cinco deram retorno e se dispuseram a colaborar com a implementação da pesquisa. Os interessados atendiam ao principal critério exigido para que pudessem participar dos estudos promovidos pelo curso em discussão, que era lecionar a disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Assim, por meio de respostas atribuídas às questões, traçamos o perfil dos colaboradores da pesquisa, visualizados no quadro 1 *Descrição dos colaboradores*. Levamos em conta as suas opiniões, destacando as ações oferecidas pelo PEF e o conhecimento que consideravam necessário para um maior aproveitamento na revisão ou atualização de seus saberes.

Em síntese, realizamos uma sessão de grupo focal, instrumento sobre o qual passamos a discorrer no próximo tópico. O seu planejamento e aplicação se deram com a expectativa de obtermos informações do público pesquisado sobre o PEF e o curso SD-AR. Assim, desejamos aprofundar nossas percepções que surgiram a partir das respostas atribuídas ao questionário, com ênfase nas impressões referentes aos saberes de escrita do professor processados na formação continuada em evidência.

²³ Para a divulgação de dados obtidos por tal instrumento e os demais, submetemos esta pesquisa ao Comitê de Ética da UFCG, que foi aprovada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), parecer nº 61802522.0.0000.5182, em 19 de outubro de 2022. Somente assim, pudemos dar prosseguimento às suas práticas.

2.3.3 Grupo focal

Segundo Morgan (1997), o grupo focal é um instrumento de pesquisa qualitativa derivado de entrevistas que reúne e gera dados a partir de discussões baseadas na comunicação e na interação. Assim, o grupo focal proporciona a percepção e interpretação dos fatos e das perspectivas dos participantes, oportunizando negociações e interações mais satisfatórias, considerando a espontaneidade da fala.

Nesse âmbito, baseando-se na devolutiva dos questionários, identificamos e realizamos um encontro com os PCs e tratamos dos passos para a realização da reunião que aconteceu virtualmente, uma vez que eles residiam e trabalhavam em municípios e estados diferentes. O aplicativo *Google Meet* foi o canal escolhido para que tivéssemos condições de nos reunir, de forma síncrona, *on-line*.

No que toca à relevância do grupo focal, destacamos que ela ocorre quando o pesquisador o reconhece como uma experiência rica de interação, considerando as práticas dos participantes e sua condição de aprendizes em um processo contínuo de aprendizado. Outro aspecto diz respeito aos dados repassados pelos questionários, que, no grupo focal, passam a ser conduzidos coletivamente.

Também se faz oportuno estabelecer um controle e mediação do assunto a ser discutido com o grupo, devendo, portanto, o mediador/pesquisador ficar atento à qualquer informação que possa servir de contribuição à pesquisa. Sendo uma atividade oral, devemos nos apoiar nas interações para que o objetivo pretendido seja alcançado.

O aplicativo *WhatsApp* foi utilizado durante os preparativos para a realização do referido encontro, objetivando saber da disponibilidade dos colaboradores para se reunirem virtualmente, além de combinar dia, data e horário. Diante da aceitação, próxima à data agendada do evento anunciado, enviamos o convite por *e-mail*, pontuando as informações necessárias.

As interações foram baseadas por um roteiro previamente elaborado, abordando questões sobre os saberes de escrita do professor no curso SD-AR do PEF. Ademais, realçamos que, durante a sessão do grupo focal, apenas o mediador/pesquisador teve acesso ao roteiro, uma vez que as questões nele contidas mobilizariam respostas que seriam analisadas e discutidas ao longo da pesquisa. Nesse sentido, a conversa versou quanto a informações complementares, que podiam ser direcionadas a um participante específico ou a todos, caso demonstrassem interesse.

No quadro 6, discriminamos os assuntos que compuseram a discussão da sessão de grupo focal, além de outras informações, conforme vemos a seguir.

Quadro 6 – Roteiro para abordagem temática no Grupo Focal

TIPO DE SESSÃO	ROTEIRO PARA ABORDAGEM TEMÁTICA
Professores participantes de curso do PEF	Programa Escrevendo o Futuro; Motivação para a participação do curso <i>Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas</i> ; Situação que mais chamou a atenção durante a realização do curso; Expectativas surpreendentes; Expectativas frustrantes; Aproveitamento do curso na prática de ensino; e, Recomendação do curso.

Fonte: Elaboração própria (2024).

O quadro 6 *Roteiro para abordagem temática no Grupo Focal* destaca sete temas que tanto justificaram a introdução do curso em si quanto possibilitaram reflexões sobre o seu funcionamento. A reunião com os colaboradores aconteceu no dia 21 de fevereiro de 2024 e a duração foi de uma hora e doze minutos. Contou com a participação dos professores (PC1, PC2, PC3, PC4 e PC5) e do pesquisador, que mediou a discussão. No decorrer da reunião, observamos que eles demonstraram interesse em falar a respeito do curso que participaram, levando em conta os aspectos temáticos lançados durante a sessão, bem como as considerações feitas pelos seus pares.

Na abertura do encontro, o mediador/pesquisador discorreu acerca de informações profissionais e acadêmicas, bem como sobre a pesquisa a fim de deixar os PCs cientes do objetivo do referido momento – acrescentar assuntos pertencentes ao curso de formação docente pesquisado, apoiando-se no que foi consultado no questionário. Além disso, destacou que as discussões seriam gravadas e posteriormente retextualizadas do oral para o escrito (Marcuschi, 2004), considerando a seleção do que interessava para atender aos objetivos investigados. Também propôs um rodízio para evitar, por exemplo, que sempre PC1 iniciasse a resolução das questões, motivando a mudança de forma de participação. Assim, ao passo que apresentava a temática a ser discutida, o mediador/pesquisador complementava as explanações com a apresentação de um questionamento, dando espaço para que, no grupo focal, todos cooperassem, respondendo às perguntas.

Os dados gerados no grupo focal nos permitiram reunir informações sobre o conhecimento dos professores quanto à plataforma e suas motivações para a realização do curso (meio de divulgação para acesso do PEF; motivação para participação do curso SD-AR; situações que chamaram a atenção dos PCs durante a realização dos estudos da formação de que se discute). Além disso, foram indagados sobre pontos que destacariam como relevantes no decorrer da frequência ao curso (sistematização da SD; continuidade dos estudos empreendidos na graduação e especialização), bem como pontos frustrantes (aceitar que a escrita é consequência de um processo; cumprir com a linearidade proposta pelo curso) e surpreendentes (tempo para cumprimento das atividades; trabalho em grupo; vivência da escrita enquanto um processo) no que se referem às expectativas que possuíam. Outro aspecto da condução destacou a identificação, por parte deles, do emprego de algum conhecimento do curso em suas aulas e a recomendação que utilizariam para motivar algum colega a participar de outros cursos oferecidos pelo PEF.

Em suma, ressaltamos que a sessão de grupo focal se apoiou nos tópicos supracitados, sendo conduzida pelo mediador/pesquisador e retroalimentada pelos PCs de forma individual ou coletiva. O pesquisador, na função de mediador, também se responsabilizou por realizar a abertura e o fechamento do evento, além de ouvir a gravação dos dados e retextualizá-los, conforme apresentamos no dado a seguir:

Excerto 1²⁴

É inquestionável, é, a gente na época, não considerar, né, surpreendente todo esse ambiente virtual. No meu caso, né, eu não era familiarizado, né, e esse ambiente é surpreendente. Mas apesar de ser, como é que se diz, professor de Língua Portuguesa, de ter, como é que se diz, Mestrado e também Especialização na área de Língua Portuguesa, o que mais me surpreende mesmo, [...], é a questão da escrita como um processo. A gente tem uma produção inicial, uma produção final e a gente vê a evolução da gente na escrita, apesar de tá num nível, na época, mestrando. E apesar de ser da área, eu fico encantado, né, como é que se diz, essa escrita como um processo; vê a evolução, né, de forma natural. Isso me surpreende bastante, sobretudo numa sociedade instantânea, né, que vivemos, que a gente quer as coisas pra ontem e tem que ser rápido. Então, eu ainda hoje fico encantado com esse processo da escrita como processo. (Excerto de fala do PC5 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

²⁴ Os dados de pesquisa retirados da sessão de grupo focal foram denominados de excerto e numerados a partir da ordem catalogada, que no total somaram 36 excertos. No entanto, realçamos que os excertos 1, 2, 5 e 6 foram reutilizados, de modo que a catalogação passou a totalizar 40 excertos. Já os da entrevista, optamos por não nomear tampouco especificá-los; as suas identificações se encontram no final de cada trecho de fala da mediadora que respondeu às perguntas apresentadas em tal instrumento de pesquisa. Essa estratégia se deve à pretensão de diferenciarmos a procedência dos distintos instrumentos de que se valeu a pesquisa.

As ponderações do PC5 acentuaram o quão surpreendente foi empregar um ambiente virtual, remetendo ao PEF, para a sua formação, considerando que não era comum estudar por meio da internet. Outro aspecto foi experimentar a prática de escrita processual, destacando etapas como a produção inicial e a produção final, o que oportunizou perceber a evolução de uma etapa para outra. Desse modo, reconhecemos a experiência lembrada pelo referido colaborador, haja vista o aproveitamento de um curso disponibilizado na *web* com foco em sua formação. Também sublinhamos o modo como ele elaborou a sua resenha, considerando que um texto resulta de um processo e não de um período de duas aulas como ainda se insiste em muitas escolas.

Em prosseguimento, discorremos a respeito de entrevista. O interesse pela aplicação de tal ferramenta ocorreu em decorrência da leitura e análise das assertivas dos PCs derivadas da sessão de grupo focal. Assim, objetivamos identificar os conhecimentos da profissional que conduziu os estudos empreendidos na formação continuada do curso SD-AR.

2.3.4 Entrevista

A entrevista ocorre a partir de um encontro entre duas pessoas no qual uma delas, denominada entrevistador, visa obter informações da pessoa entrevistada a respeito de um determinado assunto, mediante conversação de natureza profissional. Sendo assim, diferencia-se do questionário, considerando que esse instrumento de geração de dados é composto de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, enquanto na entrevista, a resolução das questões acontece oralmente.

Na esteira da ideia introdutória posta, Bogdan e Biklen (1994, p. 134), pautados em Morgan (1988), declaram que “a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente, entre duas pessoas, embora, por vezes, possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Para Fávero (2000), a entrevista é uma atividade que envolve não somente pessoas pertencentes à área de comunicação, como jornalistas, mas todos nós de uma forma ou de outra, quer como entrevistadores, quer como entrevistados que se inter-relacionam a partir de uma temática comum para ambos.

Quanto aos tipos, temos a entrevista estruturada ou aberta e a entrevista semiestruturada. Na primeira, há um planejamento das perguntas, que devem ser seguidas em uma única ordem; já na segunda, há um roteiro prévio com questões, mas elas podem sofrer modificações (ou inversões) no decorrer da entrevista. Nesse sentido, Gressler (2003) complementa que na entrevista estruturada ou aberta, o entrevistador deseja obter respostas claras e concisas, sem a

intenção de aprofundar as informações. Já na entrevista semiestruturada, ele acrescenta conhecimentos a partir de uma determinada indagação.

Na perspectiva de obter ideias a respeito do trabalho planejado e o realizado na formação docente do curso SD-AR, reconhecemos a necessidade de aplicar uma entrevista com a Med que ministrou os seus estudos, haja vista o questionário não ter contemplado questões equivalentes ao assunto, como determinado. Ressaltamos o desejo de obter outras opiniões para as perguntas que elaboramos, considerando o interesse sublinhado. Assim, destacamos a relevância de tal instrumento, tendo em conta as referências que obtivemos e utilizamos na construção do *corpus* da pesquisa, sobretudo, no tocante ao atendimento de nossas investigações.

Nessa direção, optamos pela entrevista estruturada ou aberta, objetivando que a entrevistada discorresse de maneira clara e objetiva acerca de seu trabalho no tocante à mediação do curso em abordagem. Para isso, enviamos convite através de *e-mail*, expressando a pretensão de realizar a entrevista.

No quadro 7 a seguir, demonstramos a organização do roteiro prévio da entrevista:

Quadro 7 – Estrutura da entrevista

ESTRUTURA DA ENTREVISTA	CONTEÚDO
Abertura	Apresentação das palavras iniciais: saudação, agradecimento e destaque dos objetivos do referido evento – entrevista.
Questionamentos	Pergunta 01: Descreva sua pessoa durante o percurso profissional – formação, experiência docente, vínculos empregatícios, e outros detalhes mais que não se incomode em informar. Pergunta 02: Relate, se possível, com datas, as circunstâncias em que a senhora passou a fazer parte da equipe que compõe o Programa Escrevendo o Futuro. Se houve seleção, se houve edital para participação, se foi um convite, de quantas edições participou. Pergunta 03: Modo de participação no curso – produção de materiais; mediação com os professores; participação em fóruns; correção dos produtos; acompanhamento das atividades, outros. Pergunta 04: Relate as expectativas da senhora durante a mediação do curso com relação às atividades propostas e aos professores. Pergunta 05: Seria possível apresentar características positivas e/ou dificuldades para o funcionamento do curso? Pergunta 06: A senhora acredita que o número de participantes (entrada e saída) do curso <i>Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas</i> é um indicativo de boa aceitação do mesmo?
Desfecho	Apresentação das palavras finais: agradecimento e destaque da contribuição face às respostas dadas aos questionamentos feitos à Med do curso <i>Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas</i> .

Fonte: Elaboração própria (2024).

Pelo exposto, observamos que o pesquisador lançou perguntas para a Med respondê-las, movimentando informações profissionais, assim como sobre seu trabalho no PEF e, de forma mais pontual, quanto ao curso SD-AR. Como efeito, ele pôde reunir conhecimentos que lhe oportunizaram compreender apontamentos apresentados pelos PCs no que toca à formação, o que serviu para apoiá-lo durante as reflexões e discussões dos dados coletados no presente instrumento de pesquisa, bem como nos demais *documentos, questionário e grupo focal*. Assim, a entrevista deu condições de se correlacionar posicionamentos diferentes, ora de quem ministrou a formação *Med*, ora de quem participou *PCs* e entender, principalmente situações inesperadas, como desistências e dificuldades de desenvolver as atividades durante o percurso de execução do curso no prazo determinado.

Importa acrescentar que a Med se mostrou colaborativa e solícita, considerando a atenção e o modo como respondeu às perguntas. Esse comportamento já era esperado, levando em conta a sua disponibilidade em participar e colaborar com a nossa pesquisa, especialmente quando nos pediu para que a entrevista fosse realizada por escrito.

No período de investigação e emissão de considerações acerca dos dados, realçamos que a sistematização das respostas atribuídas aos questionamentos foi sinalizada da forma que exemplificamos a seguir. Nessa direção, assinalamos que o dado em destaque foi extraído da segunda pergunta da entrevista, com o objetivo de conhecermos como a Med passou a integrar a equipe de profissionais que trabalha no PEF.

Iniciei minha trajetória no Cenpec no ano de 2002, como representante da SME, avaliando as redações dos alunos das escolas estaduais que participavam do Escrevendo o Futuro. Na continuação, fui convidada a participar como avaliadora de projetos sociais do Prêmio Itaú-Unicef, que analisa os projetos das ONGs que trabalham com ações complementares à escola. Além desse projeto, fiz os cursos *on-line* sobre gêneros textuais (Poesia, Memórias Literárias e Texto de Opinião) do programa Escrevendo o Futuro. Numa ida a São Paulo para um seminário do Itaú-Unicef, recebi um convite para uma reunião com a coordenadora do Escrevendo o Futuro, Sonia Madi, que, por causa do meu desempenho como aluna nos referidos cursos, perguntou se eu gostaria de ser mediadora do programa [...]. (Trecho de fala da Med apresentada na entrevista realizada em 26 de março de 2023).

Mediante a fala da Med, percebemos que o seu ingresso no PEF ocorreu devido, primeiramente, às suas experiências enquanto docente e, posteriormente, ao seu desempenho como cursista de vários cursos oferecidos pela plataforma. Seu perfil de aluna também contribuiu para que recebesse o convite para se tornar professora e integrar a equipe de profissionais do programa. Assim, percebemos que o método de acesso para trabalho no

referido ambiente virtual enfatizou as condições que o profissional devia apresentar, visando operar em um dos cursos de formação continuada oferecido, além de compactuar com os empreendedores do programa. No entanto, não ficou claro se a Med tinha formação especializada, por exemplo, para gerenciar o curso SD-AR, considerando a ementa didatizada no itinerário dos estudos realizados na formação, o que se faz necessário. A seguir, apresentamos como se deu o processo de construção e procedimentos de análise da pesquisa em exposição.

2.4 CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para este estudo, nossos objetivos se concentraram na identificação das etapas que constituíram o ensino de escrita do professor no curso SD-AR, bem como na caracterização da ideologia de ISD que fundamentou o processo de didatização quanto à referida prática de linguagem a partir de prescrições e produtos representativos *resenhas*. Além disso, buscamos reconhecer a ideia ressaltada nos saberes mobilizados na formação docente em debate.

Assim, selecionamos fragmentos referentes, primeiramente, ao processo de ensino de escrita do professor; em segundo lugar, às prescrições recomendadas para serem realizadas na escrita de uma resenha, assim como aos produtos representativos; e, por último, aos conhecimentos processados na formação, pautando-se nos mecanismos enunciativos que compõem o folhado textual (Bronckart, 1999) e coletivo de trabalho (Amigues, 2004).

Quanto aos documentos exibidos (Tópico 2.3.1 Documentos, Seção 2, p. 93), importa dizer que o plano de ensino permitiu uma reflexão acerca de qual era o objeto de conhecimento na relação de escolarização e aprendizagem do curso SD-AR *SD ou a resenha*. De igual modo, se as estratégias de ensino ocorriam para a didatização da SD ou para a sua mobilização, utilizando o gênero de texto resenha.

Com esse enfoque, ressaltamos que o plano de ensino serviu para observarmos o processo de didatização da escrita do professor empregados nos estudos sobre resenha e SD, com atenção ainda para as perspectivas de formação docente que se refletem, levando em consideração o principal objeto de conhecimento que o curso se propôs a escolarizar, destacando simultaneamente tal gênero de texto. Também procuramos observar as orientações repassadas para guiar os professores na produção de uma resenha e se essas foram ou não seguidas a partir de alguns produtos, textos escritos.

Por outro lado, o plano de texto para guiar o cursista na produção de uma resenha, os dois produtos escolhidos para análise e discussão, a grade de correção e o parecer com

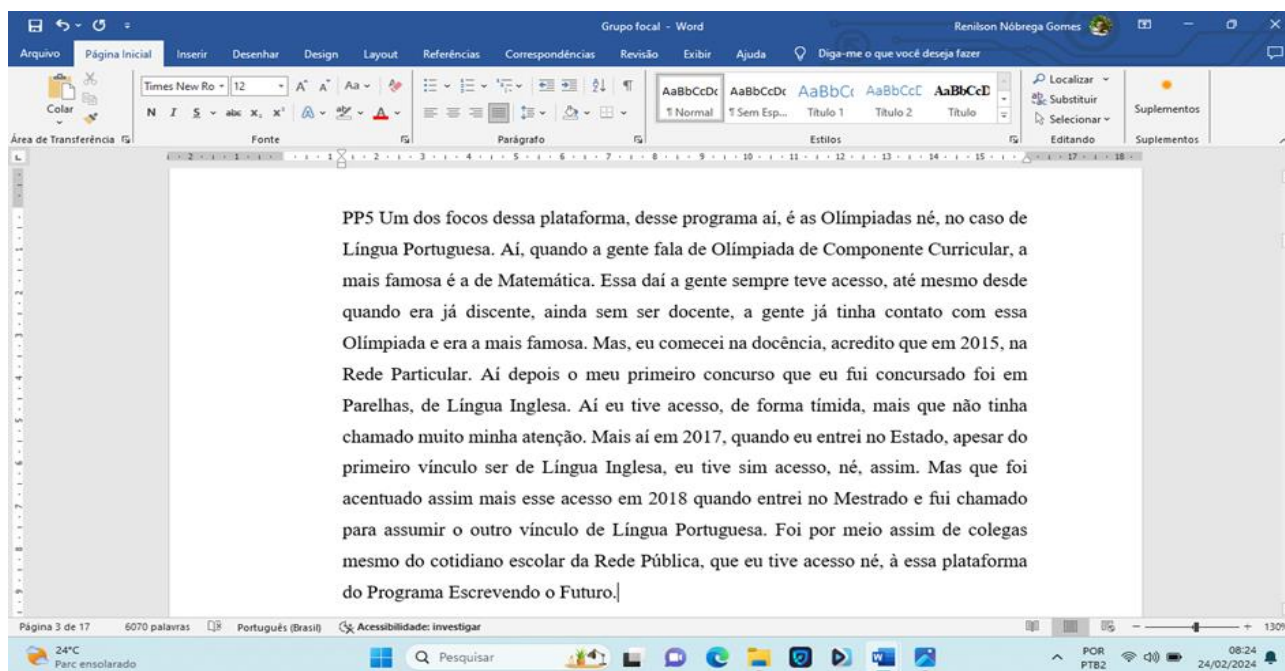
apontamentos sobre a avaliação do texto corrigido permitiram observar as estratégias previstas na planificação a partir de tarefas e atividades sugeridas para se chegar à produção no curso. Ou seja, o que tinha em comum nas estratégias de planificação e no produto representativo, a resenha. Sendo assim, pudemos perceber as diferenças de agir dos participantes no que tange à situação de planejamento (pela Med) e de realização (pelos PCs), com atenção para o que era construído com o professor a partir das atividades de didatização do curso SD-AR – ensino, aprendizagem e avaliação.

O grupo focal e a entrevista permitiram reunir informações acerca da formação, assim como sobre a concepção de formação continuada identificada e os equívocos que se manifestaram no horizonte de expectativas dos colaboradores *Med e PCs*. Assim, obtivemos esclarecimentos quanto aos papéis desempenhados por eles nos estudos promovidos no curso e suas atuações.

A sessão de grupo focal se deu a partir de sete questões, cujos assuntos versaram sobre o PEF e a formação continuada promovida pelo curso SD-AR. Após a sua realização, retextualizamos as falas emitidas pelos PCs da pesquisa no decorrer da discussão, ou seja, repassamos da modalidade oral para a modalidade escrita (Marcuschi, 2004), levando em consideração os questionamentos apresentados pelo pesquisador, assim como outros apontamentos feitos a partir da tomada de turno entre um professor e outro. Essa estratégia oportunizou a identificação de informações, dando destaque, sobretudo para as que respondiam aos interesses que buscamos investigar.

A seguir, apresentamos a captura de tela de um excerto de fala coletado na sessão de grupo focal.

Figura 10 – Captura de tela de um excerto de fala retextualizado

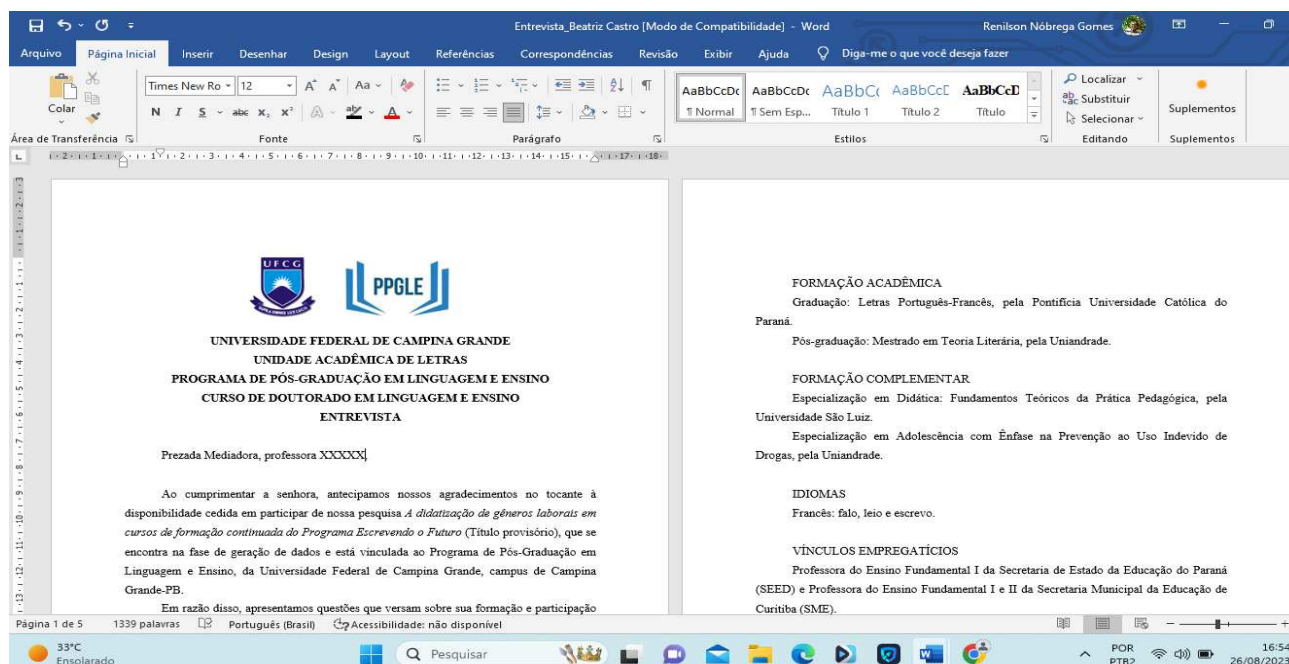


Fonte: Elaboração própria (2024).

A captura de tela diz respeito à retextualização, técnica que oferece dados para a análise de falas emitidas pelos colaboradores, a partir de perguntas apresentadas a eles no decorrer da sessão, com ênfase nos trechos que correspondiam aos interesses desta pesquisa. No total, temos 36 (trinta e seis) excertos, os quais utilizamos nas reflexões que compõem as categorias de análise.

Também nos beneficiamos de partes contidas na entrevista concedida pela Med que ministrou os estudos do curso SD-AR. À vista disso, apresentamos a captura de tela de imagem do documento escrito de tal ferramenta de pesquisa.

Figura 11 – Captura de tela da entrevista



Fonte: Elaboração própria (2023).

Com base nas respostas atribuídas aos questionamentos que constituíram a entrevista, pudemos reunir fragmentos relacionados às pretensões ressaltadas, de modo que os empregamos nas reflexões apresentadas na próxima seção.

Em síntese, com atenção para os documentos, procuramos visualizar o processo de didatização da escrita do professor no curso SD-AR, bem como estabelecer uma relação entre as prescrições e atividades e o produto final desenvolvido na referida formação. Dando continuidade, através do grupo focal, procuramos interpretar o que os PCs sabiam sobre escrita do professor, assim como o seu ponto de vista no que concerne às prescrições repassadas no curso com o objetivo de norteá-los na escrita de uma resenha. E, por último, por meio da entrevista, buscamos conhecer as considerações da Med em relação ao trabalho realizado e almejado no percurso dos estudos da formação docente em questão.

Finalmente, exposto o percurso percorrido com o escopo de gerar o *corpus* da presente pesquisa, passamos a discutir, na sequência, a respeito da definição dos procedimentos de análise. Desse modo, entendemos que a apreciação de dados representa uma das etapas cruciais do processo investigativo, pois nela estão acomodadas informações que se articulam ora ao objeto de pesquisa, ora aos objetivos delineados. Nessa fase, o pesquisador efetiva estratégias de interpretação que o levam da coletânea de materiais analisados aos objetivos ou de forma invertida.

2.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Após a sistematização dos dados pelos instrumentos expostos na subseção anterior, identificamos partes que tratam dos conhecimentos sobre os saberes de escrita do professor. Com a identificação, pudemos direcionar um *corpus* que contemplasse reflexões sobre a didatização do objeto acadêmico de conhecimento, perspectiva de formação docente – instrumental tecnicista – e responsabilidade enunciativa, configurando uma categorização que permitiu a análise de saberes de escrita para a profissionalização no curso de formação continuada SD-AR. Com isto, também pudemos perceber a concepção de formação docente que eclode da exploração desses saberes.

As análises e discussões se concentraram em três pontos, notadamente: (1º) na identificação do processo de didatização que o curso SD-AR utilizou no ensino do objeto de conhecimento dos estudos promovidos para o cursista; (2º) na caracterização de prescrições e produtos representativos – resenha; e (3º) na especificação de saberes de escrita do professor participante da formação docente em reflexão, por meio do coletivo de trabalho – grupo focal e entrevista. Essa disposição inicial de interligar os dados aos objetivos define um percurso dividido em três partes para a análise e discussão dos dados. A finalidade é responder à pergunta de investigação, que buscou identificar quais saberes de escrita mobilizados em um curso de formação continuada revelam sobre a perspectiva de formação docente, e, assim, alcançar o objetivo geral.

A primeira parte *A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE CONHECIMENTO: O SABER DE ENSINAR E O SABER DE PRODUZIR* traz considerações acerca dos procedimentos de ensino e aprendizagem utilizados com os gêneros resenha e SD, vivenciados nos estudos da formação continuada em pauta. No primeiro tópico, analisamos o que plano de ensino apresenta, considerando as denominações dos módulos, para a escolarização do objeto de conhecimento resenha, além do que há em comum entre o plano de texto e resenhas escritas por PCs. Também colocamos em evidência apontamentos feitos pela Med sobre o que o curso prescreveu e eles cumpriram ou não na elaboração de seus textos por meio da grade de correção e parecer de avaliação. No segundo tópico, observamos ainda o plano de ensino, com olhar direcionado para os módulos destinados à didatização do referido objeto de conhecimento teórico-metodológico SD.

A segunda parte *SABERES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE RESENHA E SD* põe em cena os saberes de escrita provenientes do ensino de resenha e SD mobilizados pelos PCs na sessão de grupo focal e na entrevista, observando ainda nesses conceitos de ISD –

modalizações, vozes e coletivo de trabalho. Tais conhecimentos foram distribuídos, levando em conta as nossas categorias de análise *didatização do objeto acadêmico de conhecimento, perspectiva de formação docente – instrumental tecnicista – e responsabilidade enunciativa*.

A terceira e última parte *SÍNTESE DO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO E SABERES DE ESCRITA DO PROFESSOR* apresenta um resumo a respeito do que as duas partes de análise antepostas evidenciam. Para isso, retomamos o que foi discutido em cada dimensão, demonstrando outras impressões baseadas no que analisamos e refletimos sobre o processo de didatização com os gêneros de texto investigados, bem como dos saberes dos professores que participaram do referido processo didático-pedagógico.

Em resumo, ao expormos a abordagem de pesquisa, a descrição do contexto de investigação e dos colaboradores, além dos instrumentos e estratégias de geração de dados, a construção do *corpus* e os procedimentos de análise, finalizamos com as categorias de análise tratadas na Seção 3.

3 PERCURSO ANALÍTICO: DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO CURSO SD-AR DO PEF AOS SABERES DE ESCRITA DO PROFESSOR

A Seção 3 reúne o *corpus* decorrente dos dados para refletirmos sobre as informações coletadas de documentos do curso SD-AR *plano de ensino, plano de texto para a escrita de uma resenha, produtos (resenhas), guia de correção e parecer de avaliação*. Além do mais, agrega os conhecimentos gerados e utilizados a partir de coletivos de trabalho *sessão de grupo focal e entrevista*, a fim de entendermos o que os saberes de escrita em curso de formação continuada demonstram a respeito da perspectiva de formação docente.

Para tanto, foram utilizados os métodos do ensino de resenha e SD, com interesse na identificação de conceitos da teoria de ISD contidos nas prescrições e produtos representativos. Ademais, investigamos os saberes relacionados ao ensino de escrita que os colaboradores de pesquisa *Med e PCs* apresentaram com referência à formação vivenciada.

Orientado teórico-metodologicamente no confronto entre dados e teoria, organizamos esta seção em três partes. Na primeira, apresentamos como se dá o processo de didatização com o gênero resenha, bem como o gênero SD na formação continuada do curso em pauta. Na segunda, analisamos as nossas categorias investigativas, levando em conta os saberes de escrita do professor – PCs da pesquisa – também processados na formação. Na terceira e última, evidenciamos uma síntese analítica, resumindo, dessa forma, as conclusões decorrentes dos resultados alcançados.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE CONHECIMENTO: O SABER DE ENSINAR E O SABER DE PRODUZIR

Nesta primeira parte, a construção dos objetos de conhecimento na formação continuada empreendida no curso SD-AR, com destaque para os gêneros resenha e SD é o foco. Nela, observamos o processo de ensino e aprendizagem percorrido com o propósito de escolarização dos dois gêneros de texto apontados. Além disso, estabelecemos uma associação entre o que era prescrito e o que era realizado na elaboração da resenha, uma vez que este era o gênero utilizado para a avaliação do curso.

3.1.1 Processo de didatização com o gênero resenha

A formação propunha o desenvolvimento de um conjunto de atividades (Módulos 2, 4, 5 e 6) organizadas com o objetivo de que os professores realizassem a principal tarefa do curso, *a elaboração de uma resenha*. Ao mesmo tempo, buscava-se aperfeiçoar a prática de escrita, concentrada na aquisição de conhecimentos, com a expectativa de que eles utilizassem esse conhecimento como apoio para realizar essa ação de linguagem.

Considerando as denominações dos módulos que compunham o programa de estudos, o ensino do gênero resenha foi trabalhado em quatro módulos, quais sejam: Módulo 2 *O que é e como se faz resenhas? Teoria e prática: a produção inicial do texto*; Módulo 4 *O gênero resenha, plano global e conteúdo temático do texto*; Módulo 5 *As características linguístico-discursivas do texto*; e Módulo 6 *Reescrita da versão final da resenha*. Portanto, retomando o que está ilustrado na figura 1 *Esquema da SD* (Tópico 1.2.2 Escrita profissional na esfera escolar, Seção 1, p. 69), o curso SD-AR solicitava a produção inicial no *Módulo 2*, assim como fornecia informações sobre o gênero de texto nos *Módulos 4 e 5*, com o objetivo de que os saberes adquiridos ou construídos nesses dois módulos, subsidiassem as etapas de revisão e reescrita propostas no texto *Módulo 6*.

Esse conjunto de atividades propostas comprova que o curso sistematizava os conhecimentos correspondentes a esse gênero de texto, com o objetivo de instruir os professores na elaboração de seus textos, pautando-se em uma SD. Desse modo, reiteramos que a sistematização desses conhecimentos estava alinhada às considerações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), uma vez que seguia as etapas propostas pelos teóricos, a saber: *apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final*.

Todavia, ao oferecer apenas um suporte para a publicação das resenhas após a leitura e correção dos textos, como podemos perceber nas palavras da Med [...] *Apenas sugiro mais uma volta ao texto, para análise das observações feitas e alterações que julgar necessárias, a fim de que possamos publicá-lo em nossa galeria* (Trecho de fala da Med apresentada no parecer de avaliação da resenha, Programa Escrevendo o Futuro, 2020), os professores poderiam não adequar o seu texto – estilo de linguagem, vocabulário preciso – ao contexto de publicação e eventuais leitores (Gomes, 2019). Isso nos leva a reconhecer que essa informação deveria ter sido fornecida antes da produção da resenha.

Os estudos do curso SD-AR pareciam endossar a prática de redação em sala de aula (Geraldi, 1984; Faraco, 2008; Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015) quando colocavam os alunos para vivenciarem uma SD com base na elaboração de uma resenha sem demarcar, na apresentação

da situação inicial da SD, quem seria seu leitor, seu destinatário, ou o motivo pelo qual centraria a produção de seu texto (Antunes, 2014), trazendo à baila essa informação somente após a emissão do parecer da resenha, como mencionamos anteriormente. Nesse sentido, acentua-se que o processo didático-pedagógico do curso movimentava a produção de uma resenha com caráter e função exclusivamente didáticos, reforçando a artificialidade (Schneuwly; Dolz, 2004) com a qual as práticas de escrita em sala de aula ainda se fundamentam, de modo que o ensino de língua/linguagem continua sendo ensinado e não vivenciado (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2017). Logo, tal prática se torna contraditória em relação à ideia de produção, principalmente porque os textos dos alunos eram destinados exclusivamente à Med, que atribuía um conceito, endossando, dessa forma, a prática de redação.

Em consequência, poderia não contribuir para que a competência discursiva (Petroni, 2008; Schneuwly; Dolz, 2004) do professor se efetivasse, em virtude de que ele elaborava uma resenha tomando conhecimento da aplicabilidade que seria dada ao seu texto só após a sua correção e devolutiva, de modo que os seguintes questionamentos, por exemplo, fossem respondidos: com qual objetivo o texto seria escrito; quem iria ler o texto; onde seria divulgado etc. Na formação em questão, havia o desenvolvimento de uma prática de linguagem fictícia que se efetivava com viés didático e não para alcançar um propósito comunicativo (Lopes-Rossi, 2012), o que ocorre quando a prática de escrita se realiza com finalidade situada.

Nesse viés, o ensino de escrita do professor acontecia por meio de atividades semelhantes e diferenciadas, centrado na dimensão escrita do gênero resenha. Essas atividades, portanto, eram moduladas, conforme propõe uma SD, a fim de que as instruções não se tornassem repetitivas, mas sim diferenciadas. Isso é demonstrado nos Módulos 2, 4, 5 e 6, que abordavam o conceito e as orientações para a elaboração de uma resenha, bem como da produção inicial, do plano de texto e o repertório a ser sistematizado, além dos conhecimentos linguístico-discursivos e da reescrita da versão final do texto.

Essa informação pode ser confirmada com base nas palavras do PC3, quando disse:

Excerto 2²⁵

O que mais me chamou a atenção foi a questão dos conteúdos de cada módulo. Achei bem interessante é cada módulo abordar um conteúdo específico e a questão do estilo do texto também; chamou bastante a atenção, o estilo do texto da resenha em si (Excerto de fala do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

²⁵ O excerto 2 também foi analisado e discutido mais na frente, sendo numerado como excerto 10, quando trazemos à tona considerações sobre os saberes docentes relacionados ao ensino de resenha e SD.

Nas palavras do PC3, conforme o excerto 2 expõe, o ensino da resenha era composto por etapas, fundamentado nos conceitos teóricos sobre SD, o que chamou sua atenção, principalmente porque cada módulo trabalhava um conteúdo específico de forma didática. Entre os conteúdos estudados, ele destacou o estilo textual desse gênero. O professor não se reportou ao destino dado ao texto, um ponto de destaque no modelo de SD, conforme ilustrado na figura 2, *Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes* (Swiderski; Costa-Hübes, 2009).

No curso SD-AR, a etapa da explanação do que é uma resenha ocorreu concomitantemente com a etapa de como se fazia (Módulo 2). E isso implicou uma motivação para os professores escolherem um dos produtos culturais sugeridos com a finalidade de utilizar o repertório e elaborar o seu texto. Os produtos culturais prescritos para seleção e utilização de seu conteúdo na elaboração da resenha eram: (1) plataforma virtual *Espaço de Leitura*²⁶; (2) documentário *Pelas Margens: vozes femininas na literatura periférica*²⁷; ou (3) podcast *Quadro Negro #24 – Lei 10.639*²⁸. Tal prática poderia não contribuir, especialmente para os estudantes que, além de conhecer o gênero e sua estrutura, precisavam se familiarizar com textos para identificar, em exemplos concretos, os conhecimentos associados, a fim de que pudessem escrever.

Em razão disso, reconhecemos a alteração proposta para o modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) por Cordeiro (2000), Bezerra (2002), Freitas (2006), Swiderski e Costa-Hübes (2009) e Araújo (2013), quando se observa que o aprendente não conhece/domina para utilizar os conhecimentos linguístico-textual e comunicativo que constituem a infraestrutura de um determinado gênero de texto, bem como a sua função. Nesse sentido, concordamos com as mudanças que as estudiosas apontam para o modelo de SD que pautam os estudos do curso SD-AR, embora suas sugestões não sejam aplicadas na formação sobre o ensino de resenha. Muitos professores poderiam necessitar de um envolvimento mais profundo com o gênero para, assim, elaborarem a primeira produção. Caso contrário, essa tarefa poderia se tornar difícil de realizar, considerando apenas o conceito de gênero e as instruções sobre como proceder, seguidas pela solicitação imediata da produção inicial (Módulo 2).

Como efeito disso, reconhecemos a sugestão de Costa-Hübes (2009) para a adaptação do modelo de SD trazido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), propondo o módulo de reconhecimento do gênero entre os módulos de apresentação da situação de comunicação e a

²⁶ Link de acesso à plataforma virtual **Espaço de Leitura** <https://espacodeleitura.labedu.org.br/>.

²⁷ Link de acesso ao documentário **Pelas Margens: vozes femininas na literatura periférica** <https://www.youtube.com/watch?v=nHm4cennyw>.

²⁸ Link de acesso ao podcast **Quadro Negro #24 – Lei 10.639** <https://www.central3.com.br/quadro-negro-24-lei-10-639/>.

produção inicial. Para este, Costa-Hübes (2009) orienta que sejam realizadas a leitura e a análise linguística de amostras de texto que se espera que o aluno aprenda, domine e empregue na produção de seu texto. Também propõe o módulo de circulação do gênero após a produção final, pois a SD é um objeto teórico-metodológico que se associa à noção de língua/linguagem como interação (Bakhtin, 1992; 2000). Nesse caminho, Costa-Hübes (2009) põe em relevo a ideia de que a escola amplie o destino determinado para os textos discentes que se voltam ainda para o professor, não chegando a possíveis leitores pelo fato de o aluno não encontrar um espaço que preencha essa lacuna – blog, jornal, mural, revista etc. Logo, a prática do curso SD-AR poderia não servir para que o professor mudasse essa realidade, considerando que ela se repetia também em sua formação, levando em conta o que já discutimos sobre essa questão.

O Módulo 6 se destinava ao trabalho de reescrita da versão final da resenha, o que nos oportuniza dizer que o curso SD-AR tocava em uma das etapas crucial da produção escrita, aguardando que os professores atuassem no seu texto, revisando-o e, posteriormente, reescrevendo-o (Brandão, 2007; Faraco, 2008; Passarelli, 2012). Todavia, levando em consideração a grade de correção na formação, observamos que a Med centrou a sua correção em elementos que o cursista só tomou conhecimento após a entrega de seu texto, objetivando que tomasse esses elementos como apoio para a sua reescrita. No documento, os pontos que nortearam a avaliação dos textos são os expostos a seguir:

- 1) Adequação do título
- 2) Adequação às condições de produção;
- 3) Plano global do texto;
- 4) Estilo funcional; e,
- 5) Estilo individual.

Fonte: Programa Escrevendo o Futuro (2020).

No que toca à nomenclatura dos elementos avaliados em uma resenha, consideramos a condição do cursista que não a dominava, expressando, assim, a dependência de notas explicativas para compreender o que foi visto e corrigido no seu texto, bem como para apoiar a sua reescrita. Quanto a isso, cogitamos relevante que a grade de correção fosse construída pela Med com a participação dos professores e discutida, antes mesmo da produção inicial, com o desígnio de que os elementos traçados como critérios de correção fossem usados na elaboração do texto (Brandão, 2007; Gomes, 2019).

Após a didatização dos conhecimentos sobre o gênero resenha, compenetrado na elaboração da proposta textual, o curso SD-AR prescrevia os produtos culturais, como antes informamos, que os professores deveriam não só assistir, mas também eleger um para utilizar

o seu repertório na escrita da resenha. O curso também apresentava um plano de texto para a escrita de tal gênero, ou seja, uma organização que definia antecipadamente e disponibilizava aos participantes na perspectiva de que eles se baseassem nela para a elaboração de seus textos.

Conforme o quadro 3 *Plano de texto para a resenha* (Tópico 2.3.1 Documentos, Seção 2, p. 93), o plano de texto evidenciava prescrições inerentes à estrutura do gênero resenha a ser escrito, com a finalidade de que fossem, desse modo, utilizadas no momento de sua produção. As prescrições eram repassadas a partir de verbos no modo imperativo (“identifique”, “coloque”, “indique”, “apresente”, “descreva”, “analise”, “argUMENTE”, “recomende”, “assine”), destacando o que o curso pedia aos professores para apresentarem em seus textos, sendo ainda complementadas por comandos em forma de ordem, por exemplo: “coloque os dados bibliográficos essenciais do produto cultural que você vai resenhar”; “indique, por exemplo, o *site* em que ele se encontra disponível”; “situe o leitor descrevendo em poucas linhas todo o conteúdo do texto a ser resenhado”, com o propósito de facilitar a construção das partes que constituem tal gênero de texto.

Em consideração ao que o plano de texto estipulava para a escrita de uma resenha, aguardava-se que os professores 1º) identificassem a obra, colocando seus dados bibliográficos como *site* em que se encontrava disponível; 2º) situassem o leitor sobre o conteúdo geral do produto resenhado; 3º) descrevessem a sua estrutura, acentuando o *site* de acesso, duração, como era dividido; 4º) descrevessem o seu conteúdo com maiores informações; 5º) analisassem criticamente a obra; 6º) recomendassem para alguém que fosse interessante e tivesse utilidade; 7º) identificassem o autor apresentando dados de sua biografia; e 8º) assinassem e se identificassem.

Nesse sentido, percebemos que o curso SD-AR, por meio do documento discutido, repassava instruções que os professores deveriam seguir na elaboração de suas resenhas. Assim, com o objetivo de relacionar o trabalho prescrito ao trabalho realizado (Amigues, 2004), escolhemos as resenhas dos colaboradores da pesquisa *PC4 e PC5*, com a intenção de conectá-las ao plano de texto apresentado. Os textos nos permitiram estabelecer uma conexão entre a tarefa *plano de texto* e a atividade *resenhas*, analisando as condições estipuladas para a escrita desse gênero e como elas foram efetivamente realizadas.

Nas palavras de Amigues (2004), dentro da teoria da atividade, tornou-se urgente destacar a relevância da articulação entre tarefa e atividade de um lado, e a distância do trabalho prescrito e trabalho real de outro. Para o teórico, a tarefa se refere ao que deve ser feito e pode ser descrita em termos de condições, objetivos, meios (materiais, técnicos) utilizados pelo sujeito. Por outro lado, a atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar

essa tarefa. Embora não seja diretamente observável, a atividade pode ser inferida a partir da ação concretamente realizada. Assim, essas noções teóricas se conectam à formação continuada em discussão que se ocupava de organizar e propor tarefas que eram lançadas para que os professores as executassem, levando em consideração as prescrições recebidas e colocando-as em prática, baseando-se nos conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado.

A participação da Med no curso SD-AR, conforme resposta atribuída a uma das questões da entrevista, ocorria a partir do acompanhamento das atividades, correção dos produtos, mediação com os professores, participação nos fóruns e produção de materiais. Além disso, com base na vivência da formação na condição de cursista em 2020, assinalamos que a professora abria e fechava os módulos de estudo, enviava *e-mails* para os professores, comunicando o início e término dos estudos de cada conteúdo, preenchia a grade de correção e elaborava o parecer de avaliação no que concerne às resenhas corrigidas.

A produção de materiais, a exemplo do plano de texto, era de incumbência de seus idealizadores e promotores, restando à professora o papel de não só aplicá-lo, mas assegurar que os professores escrevessem suas resenhas tomando por base as recomendações contidas em tal documento. Portanto, o não atendimento às orientações, bem como a expressão de equívocos na elaboração das resenhas, não foram chamados à atenção; a docente concentrou o seu trabalho na conexão entre o que a tarefa da formação propunha para ser seguido na escrita do gênero de texto em abordagem, julgando que essa era a sua função no curso, associar o prescrito ao realizado.

No que toca às ações que a Med realizava no ensino de resenha do curso SD-AR, o PC4 ressaltou que:

Excerto 3²⁹

No meu caso, como os demais, a questão da estrutura do curso e a humanidade da professora, pois tinha momentos que eu queria desistir, pensava em como ia fazer o curso, considerando que tinha uma criança pequena para cuidar. Mas, **ela sempre motivava e destacava meu desempenho em minhas produções [...]**. (Excerto de fala do PC4 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 3, a afirmação, “*ela sempre motivava e destacava meu desempenho em minhas produções*”, revela uma estratégia que a Med utilizou para assegurar a continuidade do PC4 nos estudos da formação em foco. No entanto, observamos que a professora focou apenas

²⁹ Justificamos que a partir do excerto 3, os destaques em negrito foram feitos pelo pesquisador-autor da presente tese com a finalidade de acentuar as partes descritas e refletidas sobre as falas dos PCs deste estudo.

no desempenho do cursista no desenvolvimento das atividades, sem questioná-lo sobre o que estava dificultando a continuidade de seus estudos de formação docente. Ela não procurou saber por que o professor expressava o desejo de desistir do curso, considerando as dificuldades que ele enfrentava para conciliar as demandas propostas com seus afazeres domésticos. O conhecimento de causas que contribuía para a saída da formação era uma possibilidade de se repensar a estrutura do curso, pois apesar de ser vista pelo aluno de forma positiva, poderia descortinar pontos que precisavam ser revistos e modificados. Assim, o tempo para cumprimento das atividades deveria ser um dos elementos que precisaria ser repensado na formação, levando em consideração o que pudesse impedir de alguns professores de cumpri-las no prazo determinado, reconhecendo o que o professor sinalizou.

Na sequência, apresentamos a resenha do PC4 cuja elaboração se deu através do documentário *Pelas Margens: vozes femininas na literatura periférica*.

AS VOZES DAS MARGENS

PC4

1. O documentário “Pelas Margens: vozes femininas na literatura periférica” produzido por Jéssica Balbino, escritora e jornalista, parte de histórias reais e busca apresentar, por meio de entrevistas, o perfil das mulheres que estão construindo uma nova forma de escrever literatura, campo esse reservado, por longo tempo, a escritores homens e brancos.
2. Com duração de 66 min, visualizamos nos discursos dessas mulheres o desejo e o desafio de fazer poesia com temáticas não recorrentes no universo literário. Suas poesias ou narrativas abrangem o ser mulher, expressão livre dos desejos, suas lutas, revoltas e conquistas. Nota-se que as entrevistadas se sentem à vontade para expor suas escrituras, não há um roteiro a ser seguido, tornando a entrevista como se fosse uma conversa entre o entrevistado e o entrevistador. Inicialmente, verifica-se no documentário a inter-relação das linguagens visuais, corporais, verbais, musicais; características relevantes do gênero resenhado.
3. Não há sobreposição de uma sobre a outra. As vozes dessas mulheres, entrelaçadas com suas imagens em diferentes espaços, vão se **intercalado** com a trilha sonora, que por sinal, parece não ter sido escolhida aleatoriamente. Ela potencializa o que está sendo dito, e até mesmo o não dito pelas entrevistadas.
4. Com relação ao enquadramento das imagens, a câmera não fica estática, ela vai se movimentando pelo espaço escolhido para realização da entrevista, enquanto as interlocutoras se **expressas**, a câmera não foca somente nelas, mas capta as imagens ao seu redor. Essa técnica leva a pensar em outra característica do documentário, tão bem trabalhada pela cineasta, a transição por espaços diferentes, técnica que não fere o sentido e potencializa a narratividade. Esse procedimento pode ser visto no documentário, quando a jornalista realiza as entrevistas no Centro Cultural São Paulo/ mesclando com cenas coletadas nos *slams* literários e nos saraus da cooperifa.
5. No que tange **a** linguagem, ela segue o contexto social de cada mulher entrevistada, essa técnica, por sinal, não prejudica a compreensão da narrativa

fílmica. Em suma, a entrevistadora soube conduzir com propriedade as entrevistas, uma vez que não houve roubo de turnos, bem como juízo de valor sobre as vozes das entrevistadas e a visão de mundo de cada uma delas. A dinâmica da cineasta ao trabalhar a linguagem audiovisual partindo de um tema real/ cumpriu seu intento: fazer com que as vozes dessas mulheres fossem ouvidas, entendidas e respeitadas. Logo, não tem como ficamos indiferentes a temática abordada depois de assistir esse documentário, isso se dá por meio da dinâmica usada pela jornalista Jéssica, que soube, com maestria, articular seus conhecimentos sobre o gênero analisado com temáticas tão recorrentes em seus escritos.

6. A jornalista declarou, em uma de suas entrevistas, que o documentário foi usado na sua apresentação de mestrado, substituindo a apresentação da tese, fato esse que comprova a relevância do produto cultural, mostrando a estrapolação de esferas, ou seja, além de circular em mídias digitais, circula nos ambientes acadêmicos, bem como na periferia, uma vez que foi exposto para os moradores da favela. O produto cultural em análise, constitui, de fato, um excelente **recurso** didático, uma vez que, por meio da linguagem audiovisual e os **recursos** persuasivos, constrói, mobiliza e potencializa a expansão do conhecimento.
7. Sendo assim, seu uso em sala de aula, servirá não só para que o alunado tome conhecimentos dessas escrituras feitas por **mulheres**, mas também desenvolva a criticidade, contribuindo, assim, para proliferar as vozes dessas **mulheres** e de todos aqueles que de alguma forma foram silenciados. Por comportar características tão diversas, e partir de temáticas de cunho social, pode ser usado por profissionais de diferentes áreas, principalmente para aqueles que queiram incorporar nas suas práticas os temas transversais.

Fonte: Elaboração do colaborador da pesquisa PC4.

A resenha do PC4 é um produto que resultou entre o que declara o trabalho prescrito e o trabalho realizado (Amigues, 2004). Pelo texto, observamos que o professor cumpriu o que foi prescrito pelo curso, escolhendo conhecer e, logo após, escrever sobre um dos três produtos culturais propostos pela formação para a efetivação da atividade – a produção textual de uma resenha. Porém, isso não se repetiu com o atendimento do que foi repassado no plano de texto para a escrita de uma resenha, como detalharemos mais adiante. Os destaques feitos em algumas palavras entre os parágrafos 2 e 7 foram realizados por nós, pesquisador-autor da tese, com o objetivo de analisar e refletir sobre eles posteriormente.

Em prosseguimento, apresentamos a resenha do PC5, elaborada a partir da plataforma virtual *Espaço de leitura*. A decisão de trazer outro produto para exame e explanação foi tomada para observar se as ocorrências de um texto se repetiam ou se diferenciavam em outra produção, com vistas a perceber de que ordem derivavam os problemas observados – ensino ou aprendizagem.

PLATAFORMA DO CONHECIMENTO COM FOCO NO PÚBLICO INFANTO-JUVENIL

PC5

1. A Plataforma virtual “Espaço de Leitura” foi fundada em 2012 pelas educadoras Beatriz Cardoso e Andrea Guida Bisognin. O Principal objetivo dessa organização não governamental é sensibilizar adultos sobre o seu importante papel no processo de aprendizagem das crianças, oferecendo meios para promover interações significativas dentro e fora da escola.
2. A organização citada apresenta como escopo: “As crianças aprendem o tempo todo e em qualquer lugar, portanto defendemos a causa: Toda Criança Pode Aprender. E se toda criança pode aprender, nós, do Laboratório de Educação, acreditamos que todo adulto tem a responsabilidade de educar!”.
3. O *site* está dividido em oito partes. Na primeira parte, temos a aba Toda criança pode aprender. Nesta, é possível encontrarmos dicas, reflexões, práticas, referências e casos reais.
4. A segunda, intitulada Plataforma, traz conceitos e acesso a outras plataformas de aprendizagem, tais como: Aprendendo, Aprender Linguagem, Espaço de Leitura, Aprender a Estudar Textos, Aprender com 7 experiências fundamentais e Cidade Parque de Diversões. Todas essas são pensadas e elaboradas de acordo com a faixa etária das crianças.
5. Na terceira sessão – Projetos –, é possível encontrar a estratégia de transformação; o potencial de aprendizagem dentro e fora da escola; avaliação e monitoramento.
6. Na sessão Base científica, o *site* traz alguns questionamentos sobre aprendizagem significativa, a importância da mediação, linguagem e pensamento, Estímulos na primeira infância e futuro desempenho escolar, Investimentos na primeira infância: retorno econômico e impacto social, Habilidades linguísticas e situações de pobreza.
7. Em seguida, temos a sessão notícias. Nessa, é possível observar várias entrevistas, publicações e filmes sobre temas variados: “Pesquisa mostra os benefícios da leitura em voz alta para as crianças”, “Equidade de oportunidades em um país de dimensões continentais”, “Aprender a partir da leitura em voz alta do adulto”, “Esquemas nos textos didáticos de história do 4º e do 5º ano do ensino fundamental”, “Refletindo sobre a implementação do projeto Aprender Linguagem junto a educadores latino americanos em Harvard”.
8. A sessão sobre é dividida em Quem somos (traz dados da fundação), histórico (mostra atividades realizadas entre 2012 e 2018) Resultados (traz números relacionados ao alcance da formação e das plataformas), Nossas contas (exibi os balanços financeiros entre 2012 e 2017), Equipe (mostra o nome dos Doze participantes da equipe Brasil) e Parcerias (mostra os financiadores do projeto).
9. A penúltima sessão apoie convida as pessoas para apoiarem financeiramente com a iniciativa colocada a público pela plataforma. E a última PT traz os idiomas disponíveis para acessar o *site* – português, inglês e espanhol.
10. Em relação ao público-alvo, podemos recomendar a plataforma para educadores que convivem com crianças, pais ou responsáveis; entre outras pessoas que se interessam no processo de ensino aprendizagem através da leitura. Nesse sentido, a plataforma traz um conteúdo significativo para a formação cidadã da criança, com o intuito de aprimorar a linguagem incentivando à leitura.

11. Em virtude do que foi discutido, podemos concluir que a “Plataforma Espaço de Leitura” mostra diversas possibilidades de se trabalhar a leitura de forma lúdica. Podemos apontar diversas vantagens, tais como: leituras e jogos educativos (Palavra Intrusa, Onomatopeias, Adivinha, Rimas, Estranho, Animal, Palavras Especiais) seguido de atividades e orientações que os pais e educadores podem fazer para promover uma aprendizagem e leitura significativa para quem lê; recursos multimodais, como: cores, imagens, sons, entre outros. Esses tornam o aprendizado mais significativo e prazeroso; dicas, reflexões, práticas, referências e casos reais. Tudo isso com o propósito de auxiliar as crianças no processo de aprendizagem; e pais ou educadores no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, chegamos à conclusão de que com a plataforma analisada, podemos facilitar a aprendizagem das crianças.
12. Por fim, informo que eu, XXXXX, autor da presente resenha, sou professor efetivo de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e integro o corpo docente Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, além de Mestre em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos, RN.

Fonte: Elaboração do colaborador da pesquisa PC5.

A resenha demonstra que o PC5 abordou uma das obras sugeridas pelo curso SD-AR e cumpriu com as orientações do plano de texto para a escrita de uma resenha, de maneira semelhante ao PC4. Com esse pensamento, o professor expressou a intenção de atender ao que foi solicitado no processo de redação de seu texto, articulando, assim, o trabalho prescrito ao trabalho realizado. No entanto, ele, como outros professores, não contou com espaço ou motivação durante a formação para escrever o seu texto de forma a efetivar mudanças ou expressar sua criatividade. Ele também seguiu as recomendações repassadas pela formação e as aplicou na escrita de sua resenha.

A comparação entre as duas produções sinalizou um alinhamento em relação à prescrição que deveria ser retomada e apresentada na elaboração das resenhas, especialmente nas partes em que houve equívocos e que não foram devidamente desenvolvidas. Ambos identificaram as obras, situaram o leitor ao apresentar o conteúdo geral dos produtos resenhados, referiram-se às suas estruturas e ao conteúdo de cada parte, e expressaram seus pontos de vista ao julgá-las. Além disso, destinaram as resenhas a um público específico.

Também percebemos dificuldades em discorrer quanto ao autor dos produtos resenhados, assim como sobre eles próprios, autores das resenhas – o PC4 falou da autora do documentário, embora superficialmente, mas deixou de se apresentar; enquanto isso, o PC5 fez o inverso: não falou das fundadoras da plataforma, no entanto, identificou-se, assinando e trazendo considerações a respeito de sua profissão e formação. Os dois professores parecem não ter entendido as informações determinadas no plano de texto para a escrita de uma resenha, tendo em conta os equívocos que ocorreram. Conforme o quadro 3, *Plano de texto para a resenha* (Tópico 2.3.1 Documentos, Seção 2, p. 93), o PC4 identificou o autor da obra resenhada

para, depois, recomendá-la, quando deveria ter feito o inverso, como podemos demonstrar entre os parágrafos 6 e 7 de seu texto previamente apresentado, procedendo, assim, de maneira diferente das prescrições que lhe foram apresentadas. O não cumprimento das partes discutidas, necessárias tanto na elaboração quanto na reescrita dos textos, ocorreu quando o PC4 não se identificou e não evidenciou suas credenciais, ao contrário do que fez o PC5 *Por fim, informo que eu, XXXXX, autor da presente resenha, sou professor efetivo de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e integro o corpo docente da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, além de Mestre em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos, RN, evidenciando dados relacionados às suas credenciais. No entanto, ele não falou do autor da obra resenhada, ao contrário do PC4, A jornalista declarou, em uma de suas entrevistas, que o documentário foi usado na sua apresentação de mestrado, substituindo a apresentação da tese.*

Tal percepção nos levou a concluir que a estrutura do gênero em questão não foi plenamente compreendida, de forma que os textos dos PCs indicam que o referido conhecimento não foi consolidado. As orientações repassadas para a escrita da resenha não foram cumpridas integralmente, considerando os equívocos e o não atendimento de partes orientadas pelo plano de texto. Nesse contexto, as instruções para a elaboração da resenha destacaram a importância de o cursista compreender o que o plano de texto prescrevia, com o objetivo de apoiá-lo na produção de seu texto. Esse procedimento é fundamental para a formação de professores, pois, ao experimentar a didática ilustrada, ela poderá ser aplicada à prática de qualquer outro gênero, como sugere Costa-Hübes (2009).

A concepção de linguagem enquanto interação (Geraldí, 1984) se dá a partir de gêneros de texto (Kato, 1986). Logo, faz-se necessário que, na escola, antes de se executar uma prática efetiva de linguagem, o aluno participe de vivências autênticas (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015) de contato com textos a partir da leitura e atividades que recuperem os componentes que os constituem – conceito, função, estrutura, conteúdo, estilo. Dizer o que é o gênero e como se faz, como vimos no Módulo 2 do curso SD-AR, são estratégias³⁰ que poderão não auxiliar alguns alunos a desenvolver a proposta de texto. A utilização de um texto-modelo, por vezes, é mais eficaz como suporte para o reconhecimento não só do gênero em si, visando a uma reprodução, mas a compreensão de certos mecanismos ou procedimentos de articulação entre

³⁰ Esses procedimentos poderão ser complementados com os que Silva (2023) elenca, tendo em conta uma experiência didática vivenciada em âmbito acadêmico. A pesquisadora relaciona as suas sugestões de ensino e aprendizagem para o gênero resenha à visão de escrita enquanto um processo de elaboração contínuo, como assim oportuniza a aplicação de uma SD, no qual os estudantes podem reconhecer e mobilizar capacidades linguístico-discursivas específicas, em cada etapa da produção.

conhecimentos de mundo, enciclopédicos dentre outros que podem afetar e ressignificar a produção.

No curso SD-AR, o resultado da correção das resenhas era registrado em documentos denominados de grade de correção e parecer de avaliação. Ambos os documentos eram produzidos pela Med, que apresentava apontamentos sobre as produções vistas e as devolvia aos professores, objetivando, assim, que eles utilizassem as observações nas etapas de revisão e reescrita de seus textos.

A grade de correção ressaltava os critérios de avaliação para o texto da resenha, oportunizando que os professores os conhecessem e utilizassem na sua produção textual, posto que seriam não só reconhecidos pelo desempenho esperado e atendido. Sendo assim,

ao comparar a versão inicial com a versão final, fica evidente que, desde a primeira versão, houve um cuidado apurado em relação aos critérios da proposta, o que configura um conhecimento já consolidado acerca das particularidades do gênero resenha (Trecho de fala da Med apresentada no Parecer de avaliação da resenha, Programa Escrevendo o Futuro, 2020).

O trecho exposto sinaliza que a Med chamou a atenção dos professores para a conexão do que lhes foi prescrito ao realizado, levando em consideração a elaboração de seus textos. A grade de correção, assim como o plano de texto, podia também balizar a escrita da resenha, visto que, em sua avaliação, esperava-se que o cursista cumprisse as orientações que nela eram repassadas para serem empregadas nas suas produções. Dessa forma, retomamos os critérios que constituíam tal documento, quais sejam: (1) adequação do título; (2) adequação às condições de produção; (3) plano global do texto; (4) estilo funcional; e (5) estilo individual.

O referido documento servia para fornecer um retorno sobre a avaliação/correção das produções discentes, destacando acertos e erros, e apontando encaminhamentos para o refazimento textual (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015; Silva, 2023). Com base nos critérios citados, observamos que, no critério 1, o PC4 apresentou em sua resenha o título *AS VOZES DAS MARGENS*, que remetia e suscitava ideias relacionadas ao produto cultural resenhado. No critério 2, ele adequou a resenha ao suporte digital onde seu texto circularia, avaliando e reconhecendo seu potencial como um material pedagógico. No critério 3, situou o produto cultural, informando o autor e o suporte, todavia, não disponibilizou o *link* para acesso.

No critério 4, o PC4 apresentou palavras para se posicionar quanto à qualidade do produto (“excelente recurso didático”, “mobiliza e potencializa a expansão do conhecimento”), usando uma linguagem clara, porém, com alguns desvios de ordem convencional da língua. Apesar de receber orientações da Med na primeira produção, deixou-os migrar para sua

reescrita, como salientamos no seu texto antes apresentado – no parágrafo 3, ocorreu equívoco no emprego do verbo no particípio, quando deveria estar no gerúndio (intercalado / intercalando); no parágrafo 4, inadequação na concordância do verbo expressas (expressam) e ausência de vírgula após “Centro Cultural de São Paulo”; no parágrafo 5, faltou a marcação da crase antes de “linguagem” e “temática”; não emprego da vírgula depois de “tema real”; e de repetição nos parágrafos 6 (recurso / recursos) e 7 (mulheres).

No critério 5, o PC4 sublinhou as principais marcas que tornavam o seu texto em uma resenha: descrição e avaliação do conteúdo pertencente a um dado produto. Porém, observamos que ele desenvolveu parcialmente o que o plano de texto sugeriu para a sétima parte *Identifique o autor: Cuidado! Aqui você fala quem é o autor da obra que foi resenhada e não do autor da resenha (no caso, você)*, bem como deixou de executar a oitava parte *Agora, sim. No último parágrafo você escreve seu nome e fala algo como, por exemplo: Professor do Colégio Fulano de tal. Ou, acadêmico do curso de Letras da Universidade...* Em outras palavras, o PC4 não discorreu sobre a jornalista, autora do documentário, fazendo apenas menção ao que falou no que toca ao período e à finalidade com qual confeccionou o produto, o que nos permite dizer que esta parte prescrita não foi cumprida completamente. Ele finalizou o texto sem apresentar suas credenciais enquanto autor da resenha, mas enfatizando os benefícios que o emprego do material em exposição poderia ocasionar em sala de aula.

Quanto às observações de ordem linguística, elas sinalizam a importância de a revisão para a reescrita de um texto ser assumida e executada pelo próprio autor. No entanto, não observamos indícios de que os professores foram instruídos para vivenciar tal etapa da escrita processual, que ainda é responsabilizada ao professor. Dizer que a escrita não segue as convenções da língua, não denota bom domínio da modalidade padrão, ou até mesmo realizar as correções pelo estudante, poderia não auxiliá-lo a adentrar no texto e rever o que apontamos. Sendo assim, os professores não experimentaram na formação uma prática que poderiam compartilhar com os seus alunos, a fim de que eles se responsabilizem para melhoria de seus próprios textos.

A grade de correção³¹ é um recurso de ensino indispensável para que os estudantes conheçam os elementos que devem compor o seu texto, além de tomá-los como fundamento para a sua produção, revisão e reprodução. No entanto, no curso SD-AR, o documento prescrevia, mas não orientava erros situados e, por isso, parecia contradizer a concepção de gênero e de orientação que defendemos, ou seja, uma produção que seja localizada como a

³¹ Em sua dissertação de Mestrado, Gomes (2019) ilustra uma vivência de ensino em que realça a relevância da grade de correção para a prática de escrita em sala de aula.

reescrita também. Desse modo, parecia não se fundamentar nas orientações teóricas que sustentam a concepção de SD nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

O parecer de avaliação da resenha foi emitido pela Med a partir da leitura e correção do texto do PC5. Em suas considerações, ela fez alusão ao desempenho do cursista, tendo em conta o que foi deliberado e cumprido na escrita da resenha. A seguir, apresentamos tal documento.

Parecer de Avaliação da resenha

XXXXX,

Estou muito feliz que tenha chegado até o módulo final, vencendo todas as ondas do nosso percurso pelos mares da SD.

Ao comparar a versão inicial com a versão final, fica evidente que, desde a primeira versão, houve um cuidado apurado em relação aos critérios da proposta, o que configura um conhecimento já consolidado acerca das particularidades do gênero resenha.

Como você já havia apresentado uma primeira versão bem encorpada, creio que tenha optado por manter muito da produção inicial, acrescentando outras informações, também relevantes, mas que, por vezes, se repetem. Ainda assim, houve um crescimento considerável no desenvolvimento da versão inicial, tanto em quantidade quanto em qualidade.

Para concluir, destaco que, ao cumprir com os requisitos solicitados, demonstrou apropriação dos conceitos sobre o gênero resenha discutidos durante o curso, resultando na produção de um ótimo trabalho. Parabéns! Apenas sugiro mais uma volta ao texto, para análise das observações feitas e alterações que julgar necessárias, a fim de que possamos publicá-lo em nossa galeria.

Conceito atribuído: Muito Bom (MB).

Um forte abraço,

XXXXX.

Fonte: Programa Escrevendo o Futuro (2020).

Mediante a leitura do parecer, observamos que a Med iniciou os seus apontamentos, expressando sua satisfação em perceber que o PC5 atendeu às metas do curso, concluindo-o *Estou muito feliz que tenha chegado até o módulo final, vencendo todas as ondas do nosso percurso pelos mares da SD*. Em complemento, ao comparar a produção inicial com a produção final, ela ressaltou que o cursista cumpriu com os critérios de estudo da formação e que seu conhecimento acerca das particularidades do gênero resenha foi consolidado *destaco que, ao cumprir com os requisitos solicitados, demonstrou apropriação dos conceitos sobre o gênero resenha discutidos durante o curso, resultando na produção de um ótimo trabalho*. Porém, não deixou de conduzi-lo para analisar as observações feitas no seu texto com o propósito de auxiliar na sua reescrita, ressaltando, dessa forma, a relevância de se associar o trabalho realizado ao trabalho prescrito, desejando correlacionar perspectivas de ensino com os resultados de aprendizagem.

Os três documentos deixam claro que o curso SD-AR se realizava em função da didatização de um gênero de texto escolar *resenha*. Para isso, projetou e aplicou ainda uma proposta de atividade para que os professores a exercitassem no processo de produção de seu texto, além de acompanhar o seu resultado.

O processo de didatização do plano de ensino analisado destaca o letramento escolar em relação ao letramento do professor. Isso se efetiva a partir do descompasso entre o número de módulos oferecidos para o ensino de resenha (Módulos 2, 4, 5 e 6) e os destinados para SD (Módulos 3 e 7), como o quadro 2 *Plano de ensino do curso SD-AR* (Tópico 2.3.1 Documentos, Seção 2, p. 93) demonstra. Além disso, a natureza de cada módulo sobre a resenha e a avaliação do curso como satisfatória para o cursista que oferecia este produto, cogitando as prescrições estabelecidas. Desse modo, o curso didatizava os conhecimentos referentes ao gênero de texto resenha, propondo, seguidamente, a sua elaboração e reescrita, o que não se repetiu com o gênero SD.

Nesse sentido, quando indagada na entrevista se o número de participantes (entrada e saída) do curso SD-AR era um indicativo de boa aceitação do curso, a Med salientou que, levando em conta que a formação começou com 60 alunos e terminou com 30 a 40, considerava um número positivo, o que indicava também que era bem aceito pelos professores que participaram de seus estudos. Nesses termos, a Med sublinhou que os objetivos da formação foram atendidos, destacando ainda o número total de alunos que tanto finalizaram os seus estudos quanto aprenderam a escrever uma resenha, considerando a metodologia pautada em uma SD.

Em relação ao Módulo 1, que tratava do professor vivenciando a produção e correção de uma resenha sob a perspectiva de um aluno e utilizando o conhecimento do curso em suas aulas, vejamos as considerações do PC2:

Excerto 4

Sim, eu também utilizei, especialmente, no 8º e 9º ano, né. Eu levei a resenha que eu tinha produzido durante o curso e também elenquei uma diversidade de produtos culturais que os alunos poderiam escolher para fazer a resenha deles também. Inclusive, eu tinha escolhido um produto cultural, que foi um curta-metragem que falava sobre o preconceito, e quando eu li minha resenha, teve aluno que se emocionou com a abordagem do texto. Muitos até se sentiram na posição daquela personagem que foi relatada no escopo da resenha. Então, são atividades muito válidas, né, apesar de não conduzir o cursista a fazer uma sequência didática no curso; não sei se é porque pensaram que já seria outra demanda. Mas o exemplo lhe dá condições de você aplicar aquela sequência de acordo com a realidade que você tenha no seu cotidiano escolar. (Excerto de fala do PC2 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 4, o PC2 ressalta a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ou construídos no ensino de escrita do professor no curso SD-AR, no que toca ao gênero de texto resenha. Isso nos leva a retomar que esse aprendizado se dava a partir de prescrições (pedidos introduzidos por verbos no modo imperativo, sendo complementados por dicas/orientações) que eram repassadas por meio do plano de texto para a escrita de uma resenha, com a finalidade dos professores cumprirem-nas na elaboração de seus textos. Esse processo era acompanhado por meio de avaliação, preenchimento da grade de correção e emissão de parecer, destacando o que o trabalho realizado (Faïta, 1997; Clot, 1999; Bronckart, 2006) apresentava do trabalho prescrito (Tardif; Lessard, 2007; Machado, 2009). A Med motivava os professores a reelaborarem os seus textos, na pretensão de que as recomendações repassadas fossem, de fato, efetivadas. Assim, o objeto de conhecimento teórico-metodológico SD ficou apenas planejado (Machado, 2009), uma vez que não recebeu o mesmo tratamento atribuído ao gênero resenha, como bem sublinhou o PC2 ao falar sobre o que mais lhe chamou a atenção no curso e o porquê, quando disse:

Excerto 5³²

Achei interessante a sistematização que ele deu para a produção do gênero resenha, né. Embora pudesse ter focalizado num gênero mais profissional, um gênero do trabalho do professor. Mais a sistematização, ela foi bem interessante, visto que pela sistematização apresentada, a gente pode implementar outros gêneros textuais, certo? E também ver a resenha não como um gênero estanque, né, mas deu opção do cursista escolher o produto cultural que ele iria resenhar; não foi simplesmente é, está aqui um filme, está aqui um livro, faça a resenha sobre esse produto cultural, não. Mas deu opção do cursista escolher o produto cultural que ele ia resenhar e a mediadora acompanhou todos os passos da sequência didática, desde o módulo da produção um até a produção final. Então, foi realmente assim uma sistematização de uma sequência didática feita por módulos, conforme a gente ver em Dolz, Noverraz e Schneuwly. **Porém, é, eu acredito que deveria também ter solicitado uma sequência didática adaptada para um gênero que nós quiséssemos explorar em alguma série de nosso cotidiano de trabalho.** (Excerto de fala do PC2 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

Nas palavras do PC2, embora reconhecesse as ações de ensino do curso SD-AR no que toca à sistematização de conhecimentos inerentes ao gênero resenha, reconhecia como um ponto crítico o cursista não ser instigado a escrever uma SD que pudesse ser aplicada em sala de aula. Outro aspecto que desperta reflexão é o trabalho real que não se atém às transgressões cometidas pelos professores quando não seguiam totalmente as prescrições ordenadas por meio

³² O excerto 5 também foi analisado e discutido posteriormente, e foi numerado como excerto 9, quando trazemos à tona considerações sobre os saberes docentes relacionados ao ensino de resenha e à SD.

do plano de texto. Não havia a apresentação de considerações a respeito do que as resenhas mostravam de diferente a tal documento, a inversão ou o não cumprimento de algumas informações ou partes. Desse modo, a formação reconhecia a elaboração de um produto que revelava traços prescritos no itinerário de seus estudos, não valorizando, portanto, o que os professores expressavam de divergente, o que podia deixar de contribuir com a sua criatividade.

O curso SD-AR didatizava os conhecimentos relacionados ao gênero de texto resenha com a finalidade de que, na sua elaboração, os professores retomassem o que aprenderam. Para o PC3, esta metodologia foi bem aceita, visto que lhe proporcionou assimilar o estilo do referido gênero de texto *chamou bastante a atenção, o estilo do texto da resenha em si* (Fragmento de fala extraída do excerto 2, que se repete no excerto 10, do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024). Todavia, o PC1 já pensou diferente quando disse:

Excerto 6³³

É. Então. O curso, né, Aprendendo por meio de resenhas, é pra você, no caso, aprender a fazer uma sequência didática a partir do gênero resenha. E o que eu achei interessante, e pode ser até problemático a partir do meu ponto de vista, não como algo negativo assim, pra gente pensar, é que, o produto final, né? Eu acho que nós somos professores, que estão buscando cursos formativos pra que a gente possa levar para a sala de aula esse conhecimento; pelo menos eu enxergo dessa forma. E assim, se a gente tá lá aprendendo, vendo o passo a passo de uma sequência didática, eu penso enquanto professora, e até tem um pouco do lado de pesquisadora também, **a gente poderia ter, é, como produto final a entrega de uma sequência didática a partir de um gênero que a gente utilizasse em sala de aula também. E o produto final é uma resenha, né, que a gente entrega.** Então, eu colocaria isso como observação. (Excerto de fala do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

A formação continuada em questão priorizava apenas a produção de uma resenha; não pedia a produção de uma SD. Nas palavras do PC1, conforme o excerto 6, a SD poderia ser elaborada a partir de um gênero que pudesse ser aplicado em sala de aula, o que deixou de acontecer pelo fato de os professores escreverem apenas uma resenha. Como efeito, eles não contaram com a oportunidade de planejar e sistematizar um plano de aula que destacasse etapas que remetesse à gestão, produção e finalização de um gênero que se concretizasse à luz do que sugerem as perspectivas processuais da escrita – planejamento, produção, reescrita e publicação.

³³ O excerto 6 também foi analisado e discutido mais na frente, sendo numerado como excerto 8, quando trazemos à tona considerações sobre os saberes docentes relacionados ao ensino de resenha.

Sequencialmente, tratamos sobre a SD, sublinhando como se deu o ensino sobre o referido objeto de conhecimento no curso SD-AR.

3.1.2 Processo de didatização com o gênero SD

Para esta parte, investigamos o programa contido no plano de ensino, com realce para os procedimentos didático-pedagógicos usados na instrução do gênero SD. Com esse entendimento, nossas reflexões partem do que o quadro 2 *Plano de ensino do curso SD-AR* (Tópico 2.3.1 Documentos, Seção 2, p. 93) apresenta.

No curso SD-AR, o ensino com o gênero SD, ao julgar pelas designações dos módulos que compuseram o programa de estudos da formação, efetivava-se através de dois módulos, a saber: Módulo 3 *Gêneros assemelhados e princípios gerais para a elaboração da sequência didática* e Módulo 7 *Refletindo sobre o percurso: escrevendo uma resenha por meio de uma SD. O que se passou comigo?* Sendo assim, os professores eram instruídos, primeiro, sobre o que são gêneros e os princípios a serem utilizados na elaboração de uma SD e, depois, instigados a dizerem o que se passou com eles no que diz respeito à experiência de escrever uma resenha, pautando-se nas noções teóricas de tal objeto teórico-metodológico, considerando o que era sugerido para a realização de uma prática de linguagem oral ou escrita em sala de aula.

Nesse sentido, quando o Módulo 3 ofereceu uma explanação geral sobre SD, pensamos no professor que ainda não tinha lido conceitos da teoria em foco. Ele precisava definir o que era uma SD, assim como os itens que deviam compor tal gênero de texto, e se apoiar nesses saberes para produzir um plano de aula com formato diferenciado de um plano de aula tradicional. Além disso, não se deparou com exemplos com o propósito de reconhecer essas informações e utilizá-las como apoio na sistematização de uma ação pedagógica de oralidade ou escrita para um gênero de texto. Da forma que o curso mobilizava esses saberes, imaginamos a situação de professores que ainda não tinham estudado sobre SD, os quais poderiam expressar dificuldades na redação de um plano de aula, baseando-se em tais conhecimentos.

Para o PC1, o curso SD-AR *foi uma forma de aprofundar, de rever algumas coisas que, às vezes, a gente deixa de lado quando vai para a sala de aula ou até mesmo a gente às vezes diz: Não, peraí, vamos voltar aquilo que eu aprendi na graduação*, pois, continua o professor, *na graduação, a gente estuda bastante sequência didática, principalmente quando a gente vai fazer Estágio Docente 2 e 3, enfim, a gente fazia sequências didáticas para ir para a sala de aula* (Fragmento de fala extraída do excerto 7 do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024). No entanto, a situação docente apresentada poderia não

se repetir com outros professores, apesar de os estudos serem de formação continuada. Essa observação pode ser constatada nas palavras do PC3 quando disse: *Na escola que tô ensinando, eles não trabalham com sequência didática [...]* (Fragmento de fala extraída do excerto 16 do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024), deixando clara que a sistematização de seus planejamentos se dava através de planos de aula cuja configuração do texto se opunha aos conceitos teóricos de uma SD.

Nessa ordem, um curso de formação continuada deve levar em consideração que pode contar com a frequência de alunos que, por exemplo, ainda não estudaram SD; estudaram, mas não consolidaram totalmente as informações correspondentes a tal objeto de conhecimento; estudaram e aprenderam, mas ainda não elaboraram um plano de aula com especificidades do que tal conteúdo orienta. Além disso, é fundamental que os estudos ocorram a partir de uma imersão na teoria de seus idealizadores ou de estudiosos que têm repensado o que aqueles propuseram inicialmente para o ensino de texto em sala de aula.

Em consequência, no Módulo 7, quando os professores eram motivados a discutirem sobre a experiência vivenciada no curso, os comentários podiam deixar de apontar as inclinações teóricas que pautaram a metodologia de ensino e aprendizagem, pois saberes como *[...] foi realmente assim uma sistematização de uma sequência didática feita por módulos, conforme a gente ver em Dolz, Noverraz e Schneuwly [...]* (Fragmento de fala extraída do excerto 5, que se repete no excerto 9, do PC2 apresentado na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024), não foram recorrentes nas falas dos PCs da pesquisa. Também acentuamos que as considerações do PC2 faziam uma alusão geral no que toca à SD, noção teórica que baseou os estudos da formação em investigação, sobre os quais os professores foram levados a refletir em uma das etapas do curso. Essa percepção ocorreu quando ele reportou-se para um trabalho didático-pedagógico modular sem identificar o que se realizava no percurso de ensino de um gênero de texto.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), conforme a figura 1 *Estrutura da SD* (Tópico 1.2.2 Escrita profissional na esfera escolar, Seção 1, p. 69) mostra, uma SD demarca um percurso de ensino que se inicia com a apresentação de uma prática de linguagem que precisa se concretizar, mediante uma demanda que aguarda ser resolvida por meio de um texto oral ou escrito. Além disso, inclui a didatização de conhecimentos não processados que foram identificados após a leitura e correção da primeira versão do texto, revisão e produção final. Tal metodologia de ensino traz à tona a concepção da prática de escrita processual, visto que o texto resulta de um processo *situação de linguagem, escolha do gênero, pesquisa para conhecimento do gênero, elaboração do gênero, revisão, reelaboração e publicação*. Esse conhecimento é

indispensável para que o professor se apoie, desenvolva seus planejamentos e elabore suas atividades, objetivando, desse modo, o ensino de um gênero de texto.

Com base no que o plano de ensino apresentava, observamos que os estudos do curso SD-AR eram introduzidos pelo objeto de conhecimento resenha *Módulo 2*; depois, migravam para SD *Módulo 3*, retomando, logo após, para resenha *Módulos 4, 5 e 6*; e finalizavam com SD *Módulo 7*, mesclando conhecimentos, o que podiam confundir os professores no decorrer do processo de suas aprendizagens. Nesse sentido, observamos que os saberes sistematizados na formação se voltavam em um momento para um gênero escolar *resenha* e no outro para um gênero profissional *SD*. No PEF, há ainda os cursos *Caminhos da escrita* e *Nas tramas do texto: caminhos para a reescrita* que discorrem também sobre SD; porém, a discussão se demonstrava mais volumosa no curso SD-AR, apesar de o cursista não escrevê-la.

A SD oportuniza a opção por procedimentos didáticos que buscam organizar e planejar atividades de ensino e aprendizagem sequencialmente e de forma articulada, contribuindo para a construção do conhecimento de modo significativo para os alunos. Esse objeto teórico-metodológico tem sido empregado por professores, visto que proporciona uma abordagem mais completa e integrada dos conteúdos, favorecendo a compreensão e a aprendizagem dos estudantes. No curso SD-AR, como já anunciado, o ensino do gênero resenha se baseava em tal metodologia de ensino, conforme expõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), destacando, desse modo, o que os teóricos propõem: uma produção inicial, módulos para reforço dos conhecimentos equivalentes ao gênero de texto em questão, além da produção final.

Em vista disso, reconhecendo o que o plano de ensino para o gênero SD sugeria, observamos que, na formação em foco, havia a aplicação de um conhecimento teórico com o interesse de atingir um objetivo. Nesses termos, reunia-se princípio teórico à prática, ilustrando um trabalho didático-pedagógico pautado nas considerações dos teóricos que idealizaram e propuseram para o ensino de um determinado gênero de texto. Logo, esperava-se que a aprendizagem sobre SD se efetivasse a partir da vivência do ensino e da aprendizagem direcionada para o gênero de texto resenha.

Nas palavras do PC2, [...] *eu acredito que deveria também ter solicitado uma sequência didática adaptada para um gênero que nós quiséssemos explorar em alguma série de nosso cotidiano de trabalho* (Fragmento de fala extraída do excerto 5 do PC2 apresentado na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024), percebemos que o colaborador sentiu a ausência dessa prática vinculada à ideia levantada. Dessa maneira, a produção de uma resenha não demonstrou satisfação plena, considerando o que diz respeito ao que o professor escreveu e utilizou no seu trabalho docente. Na escola, presta-se conta das ações de ensino e de

aprendizagem junto à coordenação pedagógica, geralmente, através de documentos escolares como plano de curso, plano de unidade, plano de aula, SD, e não de resenhas. Embora reconheçamos, desse modo, o momento em que o curso ofereceu ao cursista – Módulo 7 – para que ele refletisse sobre o percurso vivenciado, objetivando a produção de uma resenha à luz de uma SD.

Para o texto de um plano de aula com especificidades de uma SD, Araújo (2013) aponta elementos que auxiliarão o professor a sistematizar a didatização de um texto a ser realizada em sala de aula. Além disso, citamos também o artigo *A elaboração do modelo didático de gênero e da sequência didática: uma perspectiva de trabalho com o gênero textual reportagem impressa em sala de aula* de Costa-Hübes e Brocardo [s.d], assim como a dissertação de mestrado de Gomes (2019), levando em consideração os complementos que os estudiosos trazem em relevo. Dessa maneira, explicitamos possibilidades para que o professor elabore um plano de aula pautando-se nas noções teóricas a respeito de SD.

Entre os apontamentos referenciados pelos estudiosos antes mencionados, destacamos o módulo de reconhecimento do gênero, bem como o módulo para a circulação (Swiderski; Costa-Hübes, 2009). Em vista disso, para o primeiro, o professor precisa pensar em atividades que oportunizem ao aluno a conhecer o gênero de texto que irá elaborar, lendo, identificando a estrutura, enfim, os conhecimentos inerentes ao texto. Já para o segundo, escolher um portador para a socialização das produções, objetivando que o texto do estudante circule e chegue a um destinatário real, contribuindo, assim, com a prática de linguagem situada, real. A alteração indicada para a proposta de SD da escola de Genebra amplia o que foi antes proposto para a realização de um gênero de texto, quando reconhecemos a realidade de alunos que se quer conheciam uma notícia, por exemplo, e eram levados a escrevê-la na etapa da produção inicial. Outro aspecto que acentuamos é a condição em que o texto escolar se encontra para trafegar e chegar a outros interlocutores, e não apenas ao professor, a fim de atender a uma proposta de ensino e aprendizagem ao invés de uma prática de linguagem (Gomes; Silva, 2023a).

Com esse panorama sobre a construção do objeto de conhecimento da formação continuada promovida no curso SD-AR, nesta primeira parte das análises e discussões dos dados de pesquisa, discorreremos sobre o processo de didatização dos gêneros resenha e SD. Na sequência, passaremos às análises das categorias que subsidiaram esta pesquisa, sendo elas: didatização do objeto acadêmico de conhecimento, perspectiva de formação docente – instrumental e tecnicismo – e responsabilidade enunciativa. Para isso, concentramos nossa atenção nos saberes de escrita provenientes do ensino de resenha e SD mobilizados pelos PCs

na sessão de grupo focal e na entrevista, identificando ainda nesses conceitos de ISD *modalizações, vozes e coletivo de trabalho*.

3.2 SABERES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE RESENHA E SD

Nesta segunda parte, apresentamos as análises dos saberes de escrita do professor concernentes ao ensino de resenha e SD extraídos de uma sessão de grupo focal e uma entrevista. Nesse caminho, retiramos apontamentos empreendidos pelos PCs da pesquisa, mensurando, dessa forma, as vozes do público que participou do curso SD-AR, reconhecendo conhecimentos de ISD *modalizações e vozes* (Bronckart, 1999), além de *coletivo de trabalho* (Amigues, 2004). Para tanto, organizamos a discussão com base nas três categorias de análise *didatização do objeto acadêmico de conhecimento, perspectiva de formação docente – instrumental tecnicista – e responsabilidade enunciativa*, considerando que esses conceitos são recorrentes nas falas tanto da professora que conduziu o processo didático anunciado quanto dos professores que participaram de seus estudos na condição de alunos.

3.2.1 Didatização do objeto acadêmico de conhecimento

A didatização diz respeito à rede de atividades que seleciona e assume posicionamentos sobre os objetos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como um processo que se organiza no interior da própria aula, por exemplo, através de atividades ou ações de construção do objeto a ser ensinado (da parte do professor) e a ser aprendido (da parte do aluno), ações que se desenvolvem no curso da interação entre esses sujeitos. Nessa ordem, ela não se limita aos métodos ou às formas de organização da aula, tampouco a uma disciplina ou ciência que poderia ser compreendida fora da sala de aula.

Os processos didáticos diferenciam-se dos processos de didatização (Carvalho, 2013). À vista disso, acentua-se que a didática remete à relação professor-aluno e às estratégias metodológicas que poderão levar o sujeito a aprender um saber, ocorrendo, portanto, no espaço da sala de aula. Por outro lado, a didatização é dependente da rede de atividades que seleciona os objetos de ensino, atuando no exercício da docência, ou nas demais instâncias pedagógicas – como através dos documentos parametrizadores. Apesar de ser voltada para a escola, nem sempre é garantia de sua efetivação em sala de aula.

Conforme Albuquerque (2006, p. 2), “a didatização considera [...] a mobilização dos diversos saberes a que o saber a ser ensinado estaria subordinado como os saberes acadêmicos,

curriculares, do senso comum, das políticas públicas como os PCNs, da instituição escolar, os saberes experienciais do professor etc”. Com base nessas considerações, passamos a analisar os fragmentos de fala selecionados para esta primeira categoria de análise. Para isso, distribuímos-los por tópicos, retomando, dessa forma, a discussão empreendida no grupo focal.

a) Motivação para participação do curso SD-AR

Este item trata de respostas dadas sobre a motivação que despertou o interesse dos PCs para participar da formação continuada do curso SD-AR. A justificativa apresentada pelo PC1 nos chamou a atenção. Em sua afirmação, o professor destacou o processo de didatização empregado no ensino e na aprendizagem de seus estudos, conforme podemos identificar no próximo excerto, precisamente na parte em negrito.

Excerto 7

Então, diferente de meus colegas, eu não tive esse incentivo de coordenação, de secretaria, de nada, de fazer esses cursos do Programa Escrevendo o Futuro. Outros que a própria Rede Estadual oferece, sim. Eles sempre mandam mensagens, *e-mails*, enfim, pedem para a gente participar, quando é curso ofertado pela própria Rede Estadual na qual estou vinculada. Mas em relação aos cursos do programa, a gente não tem essas orientações, esses incentivos para participar não. Como eu falei como resposta da primeira pergunta, foi mais curiosidade mesmo de ir em busca de conhecimento porque eu sou curiosa e gosto de aprender. **Então, na graduação, a gente estuda bastante sequência didática, principalmente quando a gente vai fazer Estágio Docente 2 e 3, enfim, a gente fazia sequências didáticas para ir para a sala de aula. O curso foi uma forma de aprofundar, de rever algumas coisas que, às vezes, a gente deixa de lado quando vai para a sala de aula ou até mesmo a gente às vezes diz: “Não, peraí, vamos voltar aquilo que eu aprendi na graduação”.** Esses cursos ajudam bastante pra gente retomar algumas coisas pra nossa vivência em sala de aula. Então, assim, o curso ele é muito bom e importante, por isso, também, pra gente retomar esses conhecimentos que, às vezes, ficam esquecidos e também pra que a gente possa ver se mudou alguma coisa, se ampliou. Então, basicamente é isso. (Excerto de fala do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

Nas palavras do PC1, nos estudos da formação em discussão, houve a didatização de informações de modo que o conteúdo *SD* se tornou possível de ser processado e compreendido. Em consequência disso, ele reconhece os métodos de ensino e a organização do curso como aplicáveis em sala de aula, permitindo-lhe mobilizá-los nas suas ações pedagógicas. Logo, entre os estudos que participou na graduação e os promovidos na formação, o professor destacou a

oportunidade que teve para aprofundar e revisar conhecimentos que, às vezes, não recebiam muita atenção, mesmo sendo tão importantes para o seu trabalho docente.

Na fala do PC1, observamos a manifestação de modalizadores apreciativos (Bronckart, 1999). Primeiro, quando empregou “bastante” (advérbio de intensidade) para expressar o grau de estudo que vivenciou à luz do objeto teórico-metodológico *SD a gente estuda bastante sequência didática, principalmente quando a gente vai fazer Estágio Docente 2 e 3*, além de “bom” e “importante” (adjetivos) com a finalidade de qualificar o curso *SD-AR o curso ele é muito bom e importante*, considerando a oportunidade dada para revisar saberes vistos no período de sua formação inicial, na graduação. Logo, a partir de tais categorias linguísticas, o professor expressou a sua opinião quanto à intensidade com a qual estudou um dos objetos de conhecimento da formação em pauta *SD*, assim como sua satisfação em relação às experiências vivenciadas no curso [...] *o curso ele é muito bom e importante, por isso, também, pra gente retomar esses conhecimentos que, às vezes, ficam esquecidos e também pra que a gente possa ver se mudou alguma coisa, se ampliou.*

b) Destaque dado ao curso

Esta parte trata da identificação de conhecimentos sobre alguma situação que mais chamou a atenção dos PCs durante a realização do curso. Concentramos nosso olhar nas respostas atribuídas pelos professores colaboradores PC1, PC2 e PC3. Em suas assertivas, como vemos na sequência, eles trouxeram à tona a questão da didatização que se manifesta nos estudos da formação em pauta.

Excerto 8

É. Então. **O curso, né, Aprendendo por meio de resenhas, é pra você, no caso, aprender a fazer uma sequência didática a partir do gênero resenha.** E o que eu achei interessante, e pode ser até problemático a partir do meu ponto de vista, não como algo negativo assim, pra gente pensar, é que, o produto final, né? Eu acho que nós somos professores, que estão buscando cursos formativos pra que a gente possa levar para a sala de aula esse conhecimento; pelo menos eu enxergo dessa forma. **E assim, se a gente tá lá aprendendo, vendo o passo a passo de uma sequência didática,** eu penso enquanto professora, e até tem um pouco do lado de pesquisadora também, a gente poderia ter, é, como produto final a entrega de uma sequência didática a partir de um gênero que a gente utilizasse em sala de aula também. E o produto final é uma resenha, né, que a gente entrega. Então, eu colocaria isso como observação. (Excerto de fala do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 8, o PC1 fez referência tanto ao objetivo do curso *O curso, né, Aprendendo por meio de resenhas, é pra você, no caso, aprender a fazer uma sequência didática a partir do gênero resenha* quanto aos métodos de ensino em que a formação foi organizada, que é aprender a fazer resenha a partir do que sugere o objeto teórico-metodológico SD. Na fala do PC1, encontramos modalização lógica ou epistêmica, sobremaneira na parte que o professor propôs possibilidade de mudança para o curso *eu penso enquanto professora, [...] a gente poderia ter, é, como produto final a entrega de uma sequência didática a partir de um gênero que a gente utilizasse em sala de aula também.*

Excerto 9

Achei interessante a sistematização que ele deu para a produção do gênero resenha, né. Embora pudesse ter focalizado num gênero mais profissional, um gênero do trabalho do professor. **Mais a sistematização ela foi bem interessante, visto que pela sistematização apresentada, a gente pode implementar outros gêneros textuais, certo? E também ver a resenha não como um gênero estanque, né, mas deu opção do cursista escolher o produto cultural que ele iria resenhar; não foi simplesmente é, está aqui um filme, está aqui um livro, faça a resenha sobre esse produto cultural, não. Mas deu opção do cursista escolher o produto cultural que ele ia resenhar** e a mediadora acompanhou todos os passos da sequência didática, desde o módulo da produção um até a produção final. Então, foi realmente assim **uma sistematização de uma sequência didática feita por módulos, conforme a gente ver em Dolz, Noverraz e Schneuwly**, porém, é, eu acredito que deveria também ter solicitado uma sequência didática adaptada para um gênero que nós quiséssemos explorar em alguma série de nosso cotidiano de trabalho. (Excerto de fala do PC2 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 9, o PC2 focou na sistematização determinada para o ensino do referido gênero, o que reconhecia como interessante, ao julgar pelo fato de que podia ser uma experiência possível de ser levada para a didatização de outros textos, além do momento que antecipou a elaboração da resenha. Também sublinhou a opção do cursista de selecionar o produto cultural e utilizar o seu repertório na escrita da resenha, como ainda o acompanhamento que a Med prestou no processo de elaboração do referido texto, desde o módulo da produção inicial ao da produção final. Na fala do PC2, localizamos modalização apreciativa (Bronckart, 1999), primeiro, na parte que o PC2 usou “interessante” (adjetivo) para qualificar como o curso SD-AR sistematizava o ensino de resenha *Achei interessante a sistematização que ele deu para a produção do gênero resenha*, além de retomar a sua opinião, usando “bem” (advérbio de modo) *a sistematização ela foi bem interessante* e “realmente” (advérbio de afirmação) para aumentar o seu grau de satisfação em relação à sistematização vivenciada *Então, foi realmente*

assim uma sistematização de uma sequência didática feita por módulos, conforme a gente ver em Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Excerto 10

O que mais me chamou a atenção foi a questão dos conteúdos de cada módulo. Achei bem interessante é cada módulo abordar um conteúdo específico e a questão do estilo do texto também; chamou bastante a atenção, o estilo do texto da resenha em si. (Excerto de fala do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 10, o PC3 fez referência ao percurso de estudo da formação, sublinhando o modo como os conteúdos equivalentes a tal gênero eram instruídos; o ensino por meio de módulos, em outras palavras, *uma sistematização de uma sequência didática feita por módulos, conforme a gente ver em Dolz, Noverraz e Schneuwly*, como salientou o PC2. À vista disso, acentuou que o estilo do texto da resenha foi o que mais lhe chamou a atenção no curso em questão, em referência ao que estudou no Módulo 4 *plano global e conteúdo temático do texto* e no Módulo 5 *as características linguístico-discursivas do texto*, além das partes que o plano de texto prescreveu para serem retomadas na elaboração de seus textos, relacionando assim o dito ao prescrito. No entanto, não fez referência ao que aprendeu, tampouco à estrutura, como também ao conteúdo que compôs cada parte do texto, no tocante às orientações repassadas para que fossem seguidas na elaboração das resenhas, como discorreremos no tópico previamente.

Na fala do PC3, também observamos o aparecimento da modalização apreciativa (Bronckart, 1999) quando empregou “interessante” (adjetivo) para qualificar a abordagem de ensino trazida por cada módulo *Achei bem interessante é cada módulo abordar um conteúdo específico* e “bastante” (advérbio de intensidade) com a finalidade de assinalar o grau de atenção que ficou, levando em conta o modo de como o estilo de texto da resenha era didatizado na formação *chamou bastante a atenção, o estilo do texto da resenha em si.*

c) Expectativa surpreendente

Ao serem indagados sobre pontos surpreendentes da formação, seguem as análises das respostas atribuídas pelos professores colaboradores PC2 e PC5, considerando os apontamentos concedidos à didatização.

Excerto 11

A diversidade de material que nós encontramos que dá suporte não apenas aquele gênero que nós estamos trabalhando no curso. Mas dá

suporte para que a gente desenvolva outras atividades. Então, o curso em si, ele apresenta uma diversidade de material multissemiótico, né, por meio de vídeos, de textos, de curta-metragem, de material teórico mesmo, mais voltado pra pesquisa e exemplos práticos de aplicação do gênero. E outro ponto que também pode ser surpreendente é a questão de ampliação do letramento digital do professor, né? Quantos e quantos professores entram no curso e têm a dificuldade de navegar pela plataforma, o que talvez possa ser também até um fator que gere desistência, né? Mas por outro lado, outros professores, é, se mantêm resistentes e conseguem ampliar seus letramentos digitais por meio das diferentes atividades que o curso oportuniza. (Excerto de fala do PC2 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 11, o PC2 reconheceu a diversidade de materiais utilizada na formação para a didatização do gênero resenha e, concomitantemente, do gênero SD, além de suas características *multissemióticas*, o que oportunizava, em sua visão, ao professor desenvolver outras atividades. Também destacou a oportunidade concedida para a ampliação do letramento digital docente.

Na fala do PC2, percebemos o surgimento da modalização lógica ou epistêmica (Bronckart, 1999) nas partes em que o professor reconheceu funcionalidades que podiam ser atribuídas a partir do material utilizado na formação *A diversidade de material que nós encontramos que dá suporte não apenas aquele gênero que nós estamos trabalhando no curso. Mas dá suporte para que a gente desenvolva outras atividades*, assim como as condições dadas para a ampliação do letramento digital docente *Mas por outro lado, outros professores, é, se mantêm resistentes e conseguem ampliar seus letramentos digitais por meio das diferentes atividades que o curso oportuniza.*

Excerto 12

É inquestionável, é, a gente na época, não considerar, né, surpreendente todo esse ambiente virtual. No meu caso, né, eu não era familiarizado, né, e esse ambiente é surpreendente. Mas apesar de ser, como é que se diz, professor de Língua Portuguesa, de ter, como é que se diz, mestrado e também especialização na área de Língua Portuguesa, **o que mais me surpreende mesmo, [...], é a questão da escrita como um processo. A gente tem uma produção inicial, uma produção final e a gente vê a evolução da gente na escrita, apesar de tá num nível, na época, mestrando. E apesar de ser da área, eu fico encantado, né, como é que se diz, essa escrita como um processo; vê a evolução, né, de forma natural. Isso me surpreende bastante, sobretudo numa sociedade instantânea, né, que vivemos, que a gente quer as coisas pra ontem e tem que ser rápido. Então, eu ainda hoje fico encantado com esse processo da escrita como processo.** (Excerto de fala do PC5 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 12, o PC5 sublinhou como a formação tornou o objeto de conhecimento *SD* mais compreensível, ressaltando os métodos de ensino e as atividades lançadas no decorrer de seus estudos, o que o deixou encantado por experimentar a prática processual da escrita que ocorreu por meio de etapas que juntas tinham um mesmo propósito, a produção de um determinado gênero de texto *eu fico encantado, né, como é que se diz, essa escrita como um processo; vê a evolução, né, de forma natural*. Porém, o PC5 só fez referência a duas fases *produção inicial e produção final*; ele não destacou etapas necessárias, como socialização da situação de escrita, escolha do gênero, pesquisa com foco na leitura e identificação dos elementos que constituem o estilo do texto que será elaborado, planejamento, revisão, reescrita e escolha de um suporte para a publicação do texto.

Na fala do PC5, identificamos modalização apreciativa (Bronckart, 1999) no momento em que ele utilizou “encantado” (adjetivo) para expressar o estado em que se encontrava diante da prática de escrita processual *eu fico encantado, né, como é que se diz, essa escrita como um processo* e “bastante” (advérbio de intensidade) para intensificar o quão ficava surpreso, ao julgar a instantaneidade com a qual as coisas precisavam funcionar na atualidade *Isso me surpreende bastante, sobretudo, numa sociedade instantânea, né, que vivemos, que a gente quer as coisas pra ontem e tem que ser rápido*.

d) Expectativa frustrante

Ao serem perguntados sobre pontos frustrantes da formação, segue a análise da resposta atribuída pelo PC3 em função da retomada de um ponto, que se articula à questão da didatização que ora se investiga.

Excerto 13

Eu acho que assim a questão do mais frustrante, eu vou até retomar a fala de [...] aí, é a questão da escrita como um processo. Porque eu acho que a gente como tá num curso de Letras a gente tem aquela leve impressão de que nós sabemos escrever, né? E não é assim, a gente sabe que a escrita ela é um processo, o texto ele não tá pronto em si; ele não tá pronto na primeira produção. Tem que sempre tá retomando ali a escrita, pra que ela ao final seja um produto não acabado, mas precisa sempre de retoques pra atingir um objetivo. Acho que mais a questão da escrita como um processo me frustrou bastante. (Excerto de fala do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 13, o PC3 introduziu a sua participação, opondo-se ao que disse o PC5 no que tange à prática de escrita como um processo, o que ele reconhecia como um aspecto que o

frustrou. Para o professor, isso serviu para que ele desconstruísse o pensamento de que o aluno do curso de Letras sabia escrever, o que dispensava a revisão de um texto e, conseqüentemente, a sua reescrita. A experiência mostrou que a escrita era decorrente de um percurso de ensino; o processo de didatização do curso SD-AR, portanto, oportunizou que vivenciasse esse experimento, apesar de ter ficado desapontado.

Na fala do PC3, observamos o impacto que viveu no tocante a receber seu texto e ser motivado a reescrevê-lo, deixando de lado aquela visão de que na primeira produção, o texto se encontrava pronto, não necessitava de revisão *Acho que mais a questão da escrita como um processo me frustrou bastante*. Outra observação era que não conseguia identificar a etapa de escrita dedicada à reescrita *Tem que sempre tá retomando ali a escrita, pra que ela ao final seja um produto não acabado, mas precisa sempre de retoques pra atingir um objetivo*.

Também encontramos na fala do PC3 manifestação da modalização lógica ou epistêmica (Bronckart, 1999), tendo em vista que ele demonstrou concordar com a prática de escrita que se efetivava no curso SD-AR. Isso ocorre quando a Med devolveu as resenhas com o propósito de os professores revisarem e reescrevê-las, baseando-se nas observações registradas na grade de correção e no parecer de avaliação de uma resenha *Tem que sempre tá retomando ali a escrita, pra que ela ao final seja um produto não acabado, mas precisa sempre de retoques pra atingir um objetivo*.

Nesse sentido, pautando-se no tratamento dado ao gênero resenha, consideramos que a leitura de uma SD, a identificação das partes que compõem a configuração de seu texto, contribuiriam para que os professores aprendessem os conhecimentos fundamentais e necessários para retomarem em sua produção. Depois, submetendo o seu texto a uma apresentação preliminar com foco na sua reescrita, antecedendo, assim, a sua entrega à Coordenação Pedagógica, reconheceriam também esses momentos como primordiais, ao julgar pelo fato de que a escrita de um texto se dá por meio de um estágio de curadoria até chegar ao destino para o qual foi originado. Atuando assim, não só perceberiam que o curso respondia aos seus interesses e necessidades, assim como apontava uma experiência que poderia ser aplicável em outras situações que surgissem e exigissem a elaboração de um gênero profissional inerente à profissão docente.

e) Recomendação da formação continuada

Ao serem questionados sobre recomendações que apresentariam a fim de que algum de seus colegas também participasse dos cursos do PEF, segue a análise da resposta apresentada

pelo PC4, reconhecendo a ênfase determinada para o processo de didatização da formação continuada em discussão.

Excerto 14

É. Eu lembro também essa questão de apreensão do gênero, né, de você ensinar o gênero, ter uma sequência. Porque assim, a gente que tá no chão da sala de aula, às vezes, eu via muito na escola essa questão, vamos fazer um seminário. Gente, não sei na realidade de vocês, mais aqui em Gurjão era, o menino, ele tinha que decorar aquele monte de coisa todinho, chegar lá na frente, e o professor dizia: “Postura isso porque tá errado, isso ou aquilo”. Aí, o menino que era tímido. E aquilo trazia frustrações no aluno que ele dizia: “Professora, eu sou tão bom nisso, mas quando eu chego lá, eu não sei apresentar o seminário”. Aí, chamei os demais coordenadores e colegas professores de língua e também das outras disciplinas que trabalham com seminário e disse: “Gente, é preciso ter a sequência, não é assim”. **E o portal, ele oferece aprendendo por meio de gênero tal, aprendendo isso e traz uma sequência. Aí, eu sempre bato naquela tecla: você tem que levar um gênero pra escola, sim, mais você precisa criar uma sequência didática; você precisa ensinar o aluno como fazer.** A gente não sofreu, né, nos cursos do Escrevendo o Futuro pra aprender? Então, nosso aluno também sofre, mais ele aprende, se a gente for persistente e tiver um pouco de coerência. (Excerto de fala do PC4 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 14, o PC4 destacou as condições que a formação oferecia ao professor com foco no ensino de um dado gênero de texto, acentuando, assim, os métodos de ensino empregados nos seus estudos e condições de serem aplicáveis em sala de aula, nas suas práticas de ensino. Nessa direção, o professor reiterou as contribuições do curso SD-AR para o trabalho com gênero na escola, assinalando a relevância da SD; os estudos demonstraram as etapas que se percorriam, em conclusão, com o objetivo de se ensinar a escrever um determinado gênero de texto.

Na fala do PC4, encontramos a manifestação da modalização lógica ou epistêmica (Bronckart, 1999) quando valorizou o ensino de resenha do curso SD-AR, de modo que o recomendaria a um de seus colegas, considerando, para isso, o que ele aprenderia para gerenciar o processo didático-pedagógico de um gênero de texto. Por outro lado, analisando o ponto de vista que o PC4 utilizou com a finalidade de sugerir os cursos do PEF para algum colega *Eu lembro também essa questão de apreensão do gênero, né, de você ensinar o gênero, ter uma sequência* e o seu posicionamento em relação à prática de alguns professores com os quais trabalha *Gente, é preciso ter a sequência, não é assim*, percebemos que não foi levado em conta que aquele que tinha passado por um processo de formação continuada tinha sido ele. Logo, estava em seus saberes como conduzir o ensino com gênero na sala de aula (Geraldini, 1984;

Kato, 1986; Fonseca, 1992; Soares, 1995; Costa Val, 2001; Schneuwly; Dolz, 2004; Bunzen, 2006; Koch; Elias, 2017), o que não se repetia com os demais docentes de que se trata em sua fala.

Por conseguinte, observamos que o ensino do gênero resenha em discussão não aprofundava as categorias teóricas que lança mão, como, por exemplo, SD e processo de escrita, aguardando, nesse sentido, que a metodologia do curso desse conta do que se reflete. Nesse sentido, o professor poderia deixar de assimilar tais conhecimentos, bem como de empregá-los para pautar os seus planejamentos e ações de ensino em sala de aula. Logo, não atenderia ao apelo de quem avaliasse seus feitos docentes, propondo-lhe que realizasse as mudanças necessárias a partir do que questionasse e sugerisse, como assim fez o PC4 na escola onde trabalhava junto aos seus colegas professores (Bernardo, 2014).

A seguir, continuamos as nossas observações e explicações, dessa vez, tratando da segunda categoria de análise escolhida para pautar as investigações que passamos a evidenciar – a tendência instrumental tecnicista da educação.

3.2.2 Marcas de didatização instrumental e tecnicista do trabalho docente

A didática instrumental tecnicista é uma linha de ensino que, de modo geral, privilegia a tecnologia educacional e transforma professores e alunos em receptores, além de executores de projetos elaborados sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinam. Além disso, vale destacar que, na didática instrumental, o docente utiliza diferentes equipamentos e métodos pedagógicos. Em contrapartida, na didática tecnicista, os interesses pretendem alcançar o propósito de instruí-lo com foco em levá-lo a aplicar o que aprendeu no processo didático que conduz, fundamentado, portanto, em tal vertente educativa.

Nesse sentido, depreendemos que a didática instrumental busca dar conta dos procedimentos e técnicas que o professor deve dominar para promover um ensino eficiente; ela não leva em consideração situações associadas à educação, aos conteúdos específicos e ao contexto sociocultural em que foram gerados. Trata-se de um conjunto de conhecimentos especializados que visa a apresentar ações de ensino e aprendizagem de modo universal e dissociada do contexto, de forma que compete ao docente instruir os alunos com a finalidade de exercitarem, além de aplicarem, os conhecimentos que processarão, podendo, ainda, reinventá-los, objetivando adequar ao contexto e ao público que atende escolarmente.

O trabalho didático-pedagógico, fundamentado na pedagogia tecnicista, privilegia conhecimentos profissionais nas atividades educacionais e não dar importância às interferências

subjetivas. As atividades educacionais priorizam a garantia da eficiência e produtividade, de modo que a relação entre professor e aluno, nessa conjuntura, é caracterizada por ser uma ligação entre executor e receptor do conhecimento.

A pedagogia tecnicista constitui-se das seguintes particularidades: os conteúdos das aulas são planejados em forma de sistema, para que sejam repassados aos estudantes; as disciplinas têm um caráter que será utilizado futuramente por eles em sua profissão; o docente ocupa o papel de transmissor de conhecimento; o discente é preparado para um segmento do mercado de trabalho a partir dos objetos de conhecimento e habilidades adquiridas em sala de aula; a avaliação ocorre de forma rigorosa e sistemática. Para tanto, compete ao ensinante, considerando tal perspectiva de educação, seguir um roteiro determinado, com o objetivo de passar as informações sem reconhecer os desafios particulares da turma.

Orientando-se por meio desses conceitos, seguem excertos que movimentaram a discussão feita no grupo focal, assim como trechos da entrevista que utilizamos na organização dos resultados analisados.

a) Motivação para participação no curso SD-AR

Esta parte discorre sobre a motivação que os PCs apresentaram para a participação do curso SD-AR. Em consideração à categoria em análise, centralizamos as nossas observações nas respostas do PC2, PC3, PC4 e PC5. Essa decisão ocorreu devido a eles expressarem em suas falas, como mostramos a seguir, o emprego dado em suas docências aos conhecimentos processados nos estudos da formação em evidência.

Excerto 15

Bom, como eu falei inicialmente, partiu do cadastro para participação na Olimpíada, por meio da coordenação da escola, na verdade, daqui da Paraíba que indicou o cadastro e a partir do cadastrado para participação na Olimpíada, eu tive curiosidade de navegar na plataforma e conhecer os cursos. De início, não houve essa motivação por parte de coordenação, de escola para participar de curso, não; o foco era a participação na Olimpíada. Porém, no Rio Grande do Norte, que eu também sou docente no Rio Grande do Norte, eu já vi um incentivo maior, uma propagação maior acerca do programa. Então, desde que eu entrei na Escola Santa Teresinha, eu recebi livros impressos com todos os gêneros que eram trabalhados na Olimpíada. E constantemente a Direc enviava informativos acerca desses cursos de formação; uma coisa que eu vi diferente aqui da Paraíba, que a gente não recebia muito essas informações acerca dos cursos. Já no Rio Grande do Norte, a gente recebia por meio da Direc que repassava para a coordenação, obviamente, inclusive, o Rio Grande do Norte tinha a formação de turmas específicas para aquela Direc. Então, a divulgação não ficava somente na Olimpíada; ela tinha também um

direcionamento para participação. Então, isso acabou sendo também uma motivação pra participar, embora já tivesse conhecimento. **Mais foi outro fator que levou a dar continuidade na participação, principalmente por serem gêneros que nós utilizávamos constantemente no ensino fundamental e médio.** Então, foi bem importante essa motivação das Direcs do Rio Grande do Norte quanto ao conhecimento e à participação nos cursos formativos mesmo. (Excerto de fala do PC2 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 15, o PC2 assinalou que a sua participação na formação do curso SD-AR aconteceu pela razão de estudar gêneros de texto que também didatizava em suas práticas de ensino e aprendizagem, no ensino fundamental e no ensino médio, o que, eventualmente, poderia adquirir ou construir outros conhecimentos que ainda não detinha com a finalidade de levar para aplicar na sua docência. Nesses termos, a frequência do PC2 à formação de que se discute se deu em função de sua prática de ensino *Mais foi outro fator que levou a dar continuidade na participação, principalmente por serem gêneros que nós utilizávamos constantemente no ensino fundamental e médio.* No que toca aos conceitos de ISD, o PC2 evidenciou em sua fala uma marca da modalização deôntica (Bronckart, 1999), visto que emitiu uma opinião, sublinhando, desse modo, a razão que o motivou a participar da formação do curso SD-AR.

Excerto 16

A questão da motivação. Creio mais que foi de aprimorar conhecimento. Na escola que tô ensinando, eles não trabalham com sequência didática em si, a gente trabalha com planejamento. Então, a coordenadora, ela sempre pede para a gente, é, trazer mais conhecimentos em que o livro ele não abarca tudo, por exemplo, o livro não abarca todo o conteúdo, a gente precisa sempre tá complementando sempre o conteúdo. E a resenha em si, trazendo para o curso, ela é um conteúdo que os alunos têm muita dificuldade porque eles pensam que é um resumo, mas só que não é um resumo, é uma resenha em si, né? **Acho que a motivação mais foi a questão de aprimorar conhecimento, e voltado pra questão de que a coordenadora ela sempre pede para agente trazer mais conhecimentos de que o livro ele não abarca. Foi mais essa questão de aprimorar conhecimentos e indicação de amigos como eu falei; eu não conhecia em si a plataforma, foi mais a indicação de amigos, como eu cometei sobre sites e plataformas pra aprimorar o conhecimento para levar para a sala de aula.** (Excerto de fala do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 16, o PC3 sublinhou que sua participação se deu em razão do desejo de aprimorar conhecimentos. Ademais, enfatizou o incentivo dado pela coordenadora da escola onde trabalha, que pedia para ele acrescentar outras propostas de ensino às que o livro didático apresentava.

Excerto 17

Como eu disse a vocês, né, **eu comecei em 2014 a participar dessas formações e aí como eles já tinham meu e-mail, mandavam, a coordenação do Programa Escrevendo o Futuro.** Só que quando surgiu o curso pra sequência didática, aí eu não queria fazer porque assim, gente, eram duas escolas, aulas *on-line*, uma criança com três anos, né, casa pra cuidar, era aquele tempo pandêmico que ninguém, tava todo mundo com medo. E eu disse: “Meu Deus”! Vem aquele chamado. **E eu sempre gostei de trabalhar o gênero resenha porque assim, aqui no Estado, né, eu ensino em Gurjão e a escola do Estado tem aquela vista que era só o texto dissertativo-argumentativo. Na mente deles, o professor de Língua Portuguesa só era pra ensinar redação, só existia isso. Eu disse: “Meu Deus, o que eu vou fazer”?** Então, decidi fazer o curso e fiz, graças a Deus. **Mas sempre aquela ideia, curiosidade, o primeiro cadastro; eles vão sempre mandando os cursos pra gente.** (Excerto de fala do PC4 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 17, o PC4 realçou que sua participação ocorreu mediante o primeiro cadastro que fez na plataforma. Assim, quando havia oferta de cursos, recebia comunicação do PEF com o propósito de que se inscrevesse e participasse dos estudos de formação continuada que seriam oferecidos, a exemplo do curso SD-AR.

Excerto 18

Então, a minha motivação ela veio de uma série, um conjunto de fatores, né, que eu posso apontar assim. Primeiro, lógico, sem sombra de dúvidas, a necessidade de se atualizar. Nossa profissão, nosso cotidiano escolar, ele exige bastante né, que a gente sempre esteja se atualizando, né, estando assim com as novas tendências. E aí, nessa questão aí, como é que se diz, por exemplo, que você citou aí os cursos de Aprendendo por meio de resenhas. Um gênero muito familiar da gente, no nosso curso, também que eu tive acesso na especialização que eu fiz pela UFRN e também no mestrado. E, lógico, também a sequência didática. Quem veio, como alguns aqui que eu sei, que veio de um mestrado Profissional, certamente, se deparou com Schneuwly e Dolz, né, que tratam da sequência didática. **Então, o que motivou mesmo, né, assim, foi a necessidade de se atualizar, de se familiarizar com esse gênero, a exemplo da resenha como foi citado e a própria sequência didática também, né? Mas, também, é lógico, como você tinha perguntado aí, antes, se houve, por exemplo, um agente externo, por exemplo, a secretária que incentivou. De fato, há esse incentivo para os professores de Língua Portuguesa participarem; há uma motivação por meio de cartazes, por meio de informativos, que vão para os e-mails tanto dos professores quanto do colégio para que haja a participação. Então, sim, há essa motivação também por parte, no caso aqui, da Rede Estadual, da Direc.** (Excerto de fala do PC5 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 18, o PC5 falou que sua participação ocorreu por meio de divulgação feita pela diretoria de ensino que gerenciava a escola onde trabalhava no estado do Rio Grande do Norte *Direc*.

Desse modo, vemos que o curso SD-AR se tornou conhecido dos quatro colaboradores a partir de caminhos diferentes, quais sejam: o PC2 apontou a oportunidade de estudar no curso o que fazia em sala de aula; o PC3 informou que sucedeu por meio da coordenadora da escola que trabalhava, assim como da indicação de amigos e do desejo de aprimorar conhecimentos; o PC4 sublinhou que ocorreu através do próprio PEF, considerando inscrições realizadas para poder frequentar outros cursos oferecidos; e o PC5 disse que recebeu motivação de colegas professores, além da escola onde trabalha, por via de comunicado repassado pela *Direc*, órgão estadual que gerenciava as instituições de ensino vinculadas à Secretaria de Estado da Educação de tal ente federativo. Em síntese, acentuamos a relevância do PEF receber o mesmo tratamento com a finalidade de se tornar conhecido pelos professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, reconhecendo o que oferece tanto para a formação do professor quanto para o trabalho que realiza em sala de aula.

Importa dizer que os professores PC3, PC4 e PC5 fizeram uso da modalização pragmática (Bronckart, 1999) quando comunicaram de onde veio a motivação para cursar os estudos de formação continuada em discussão. Assim, nas palavras do PC3, foi a coordenadora da sua escola *a coordenadora ela sempre pede para gente trazer mais conhecimentos de que o livro ele não abarca*, assim como amigos, eventualmente, professores de Língua Portuguesa *a indicação de amigos, como eu comentei sobre sites e plataformas pra aprimorar o conhecimento para levar para a sala de aula*. Para o PC4, o próprio PEF, considerando cadastros em eventos localizados dos quais tinha participado *o primeiro cadastro, eles vão sempre mandando os cursos pra gente*. E para o PC5, decorreu por meio do órgão estadual que administrava a escola onde trabalhava no Rio Grande do Norte, a *Direc Então, sim, há essa motivação também por parte, no caso aqui, da Rede Estadual, da Direc*. Na fala do PC3, há também manifestação da modalização deôntica (Bronckart, 1999) no momento em que expressou a sua opinião, destacando a necessidade para participar do curso *a motivação mais foi a questão de aprimorar conhecimento*.

b) Destaque dado ao curso

Este ponto destaca situações que chamaram a atenção dos colaboradores durante a realização dos estudos do curso SD-AR. Para tanto, selecionamos as respostas concedidas pelo PC1 e PC5. Os dois docentes destacaram traços, como demonstram as suas falas a seguir, da

vertente educacional instrumental tecnicista, quando tocaram na questão de aprender-fazendo, de modo que o professor é visto como o técnico responsável pela eficiência do ensino.

Excerto 19

Quando [...] falou assim: “às vezes, eu pensava em desistir”, não foi pelos mesmos motivos que ela, acredito eu que pode ter sido também. Mais assim, no meu ponto de vista, foi por conta da demanda mesmo. Tipo assim, eu achava que tinha muitas atividades. E eu ficava: “Meu Deus, eu não vou dar conta”. Porque, assim, eu não tenho filho; é uma realidade totalmente diferente. Tenho uma atribuição menor em relação ao que [...] falou aí. Mas, assim, eu ficava pensando: a gente é professor, a gente tem as coisas da sala de aula pra fazer e, às vezes, a sobrecarga de atividades, você fica com essa vontade de desistir mesmo assim de um curso, de fazer alguma coisa, pois você se acha cansado, diante das demandas de sala de aula. Então, [...], essa vontade de desistir foi comum. (Excerto de fala do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 19, o PC1 apontou que a quantidade de atividades lançadas no curso chamou a sua atenção, considerando outras ações articuladas ao seu trabalho docente que tinha de desenvolver. No entanto, ressaltou que isso proporcionava um excesso que trazia em mente o desejo de abandonar os seus estudos, sobremaneira quando se via diante do que tinha para realizar ora de sua formação, ora de sua docência. Desse modo, ele sinalizou a relevância do curso SD-AR reconhecer que os participantes de seus estudos são professores em exercício, o que esperava que houvesse uma atenção para a questão levantada em seus apontamentos.

Na fala do PC1, percebemos sinais da modalização deôntica (Bronckart, 1999) quando ele expressou a sua opinião, trazendo à baila dificuldades para atender às exigências do curso *Mas assim eu ficava pensando: a gente é professor, a gente tem as coisas da sala de aula pra fazer e, às vezes, a sobrecarga de atividades, você fica com essa vontade de desistir mesmo assim de um curso, de fazer alguma coisa, pois você se acha cansado, diante das demandas de sala de aula.*

Excerto 20

Na verdade, o que me chamou a atenção foram várias fatores, itens, né, assim, a começar logo pela fundamentação, né, tudo bem direitinho ali. A gente, na época, né, mais ou menos que eu pude fazer que eu tava no Estado, eu pude, né, manter esse contato da teoria e prática, né, vista anteriormente tanto na especialização quanto na graduação, então, assim, achei bastante interessante isso aí. Mais o que me chamou bastante a atenção, né, que na época, não tava tanto em evidência, né, esse modelo de curso assim, ainda tava engatinhando, digamos que depois da pandemia isso ficou mais normal esses cursos EAD, esses cursos a distância, né? Aí o que me chama atenção, né, o próprio ambiente virtual,

a questão do fórum, essa forma nova de interação que eu não tinha tanta familiaridade, por exemplo, como eu tenho hoje. A mediadora, né, que ia nos acompanhando; então, o que me chamou mais a atenção foi essa metodologia do curso aí em si. (Excerto de fala do PC5 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 20, o PC5, quanto ao que chamou a sua atenção no curso, apontou a fundamentação, fazendo alusão aos objetos de conhecimento estudados *resenha e SD [...] fundamentação, né, tudo bem direitinho ali*, o que oportunizou que ele estabelecesse um elo entre o que aprendeu na formação e o que fazia em sala de aula *eu pude, né, manter esse contato da teoria e prática, né*. Ele ainda acentuou o modelo de ensino e aprendizagem oferecido, além do acompanhamento prestado pela Med e a metodologia vivenciada; no entanto, quanto a esta última, não esclareceu quais foram os procedimentos pedagógicos empregados.

Na fala do PC5, vemos indícios da modalização lógica ou epistêmica (Bronckart, 1999) na parte em que ele avaliou o conteúdo didatizado no curso como positivo, o que lhe permitiu realizar uma ligação entre teoria e prática, e utilizar o que aprendeu na formação em suas práticas de ensino *Na verdade, o que me chamou a atenção foram várias fatores, itens, né, assim, a começar logo pela fundamentação, né, tudo bem direitinho ali*. Também identificamos a modalização apreciativa (Bronckart, 1999) no momento em que o PC5 empregou “bastante” (advérbio de intensidade) para expressar a sua satisfação a respeito do modelo do curso, que, à época, para ele era novidade *Aí o que me chama atenção, né, o próprio ambiente virtual, a questão do fórum, essa forma nova de interação que eu não tinha tanta familiaridade, por exemplo, como eu tenho hoje*, além da forma que a Med conduziu a formação e a sua metodologia *A mediadora, né, que ia nos acompanhando; então, o que me chamou mais a atenção foi essa metodologia do curso aí em si*.

c) Expectativa surpreendente

O funcionamento de um curso ocorre através de circunstâncias que poderão, na ocasião, favorecer ou não a sua realização. Nesse sentido, reconhecemos a importância de o professor não perder de vista o que acontece nas suas práticas didáticas, de maneira que não se concentre somente no planejamento e na sua aplicação. Também se espera que ele se autoavaliar, objetivando, desse modo, identificar metas atingidas ou não, com a finalidade de se rever o que se planejou e executou, a fim de aprimorar o que se fez focado no alcance dos resultados pretendidos.

Nesse sentido, perguntamos a Med do curso SD-AR o que ela reconhecia como pontos positivos e como pontos de dificuldade que caracterizaram os estudos de formação continuada de que se discute, em cuja resposta ela assinalou, conforme ressalta o trecho a seguir:

Há características muito positivas, **como a plataforma, de fácil compreensão e navegação, a interação entre os cursistas, o embasamento teórico e prático, o material de apoio e os fóruns**, tanto dos cursistas quanto dos mediadores. Destaco aqui o companheirismo dos colegas mediadores e a competência da coordenadora do grupo. As discussões desse grupo foram sempre de altíssimo nível, de muito apoio e aprendizado. Quanto às dificuldades, ressalto a questão do **abandono do curso pelos alunos**. Vejo aí várias variáveis, como **medo de não conseguir acompanhar, de não compreender o conteúdo, dificuldade de acertar os horários, dificuldade de escrever, dando margem, nesse último tópico, à utilização do plágio**. Tive alunos reincidentes nesse caso. (Trecho de fala da Med apresentada na entrevista realizada em 26 de março de 2023).

No trecho exposto, a Med centrou a sua resposta indicando características positivas e negativas, considerando o que aconteceu no percurso de ensino e aprendizagem da formação em questão. Quanto às primeiras, ela destacou o ambiente de realização do curso SD-AR *a plataforma, de fácil compreensão e navegação*, além da interatividade entre os participantes durante os seus estudos, o material didático e os fóruns. Por outro lado, ela apontou o abandono por alguns professores, atribuindo como motivos o medo de não acompanhar e compreender o que era sugerido como objeto de estudo, além de não conseguir adequar-se aos horários estipulados para estudo, cumprimento das atividades e a dificuldade de escrever.

A Med ressaltou em sua fala elementos positivos, assim como negativos que surgiram no itinerário de execução do curso, quando fez uso da modalização apreciativa (Bronckart, 1999). Dividindo a sua fala em três blocos, temos os pontos positivos: (1º) *a plataforma, de fácil compreensão e navegação, a interação entre os cursistas, o embasamento teórico e prático, o material de apoio e os fóruns, tanto dos cursistas quanto dos mediadores*; e no (2º) *Destaco aqui o companheirismo dos colegas mediadores e a competência da coordenadora do grupo. As discussões desse grupo foram sempre de altíssimo nível, de muito apoio e aprendizado*. Desse modo, no bloco 1, entre os pontos positivos, a Med citou a interação que tinha com os professores, a relação que se efetivava entre teoria e prática, o material e os fóruns, em outras palavras, as técnicas de ensino e de aprendizagem, assim como os recursos pedagógicos utilizados na formação em debate. No bloco 2, referiu-se às discussões, utilizando “altíssimo nível” (adjetivo no grau superlativo sintético) para qualificá-las e “muito” (advérbio de intensidade) para marcar a intensidade de serventia para a realização da formação por meio

de “apoio” e “aprendizado” (substantivos). No bloco 3, utilizou sentimentos como “medo” e “dificuldade”, além de “não” (advérbio de negação) para discorrer sobre as variáveis, pontos negativos, que contribuíram para que alguns alunos abandonassem o curso *medo de não conseguir acompanhar, de não compreender o conteúdo, dificuldade de acertar os horários, dificuldade de escrever, dando margem, nesse último tópico, à utilização do plágio.*

Nesse ponto de vista, discutimos sobre as respostas apresentadas pelo PC1 e o PC3, como mostramos na sequência, com a finalidade de responderem à pergunta quanto às expectativas surpreendentes que reconheciam nos estudos do curso SD-AR. Assim, consideramos que a educação pautada na tendência instrumental tecnicista busca eficiência a partir da otimização do tempo, o que é posto em prática na formação, quando determina os prazos de entrega das atividades.

Excerto 21

Muitas atividades, às vezes, num tempo curto pra gente. Eu acho assim que são questões, eu fico pensando que a gente poderia ter um tempo maior pra entregar as atividades. A gente sabe que tem um prazo ali, né, pra gente entregar e a gente que é professor, a gente sabe tem sempre um prazo, tem as demandas pra realizar. Mas eu acho que isso é algo que a meu ver foi um pouco problemático a partir de minha realidade, certo? Não tô dizendo que com os demais pode ter sido isso. Mas na minha realidade, sim. É. Tempo curto, período de tempo pra entregar as atividades e a demanda. Em relação ao curso de computador, eu nunca tive problema não em relação a isso. Eu acho que isso aí foi bem tranquilo pra mim; não tive nada de grandes conflitos assim em nada não. (Excerto de fala do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

Nas palavras do PC1, como o excerto 21 mostra, o número de atividades e o tempo determinado para realizá-las e entregá-las são dois pontos que o surpreenderam *Tempo curto, período de tempo pra entregar as atividades e a demanda*, o que, provavelmente, podia ter contribuído para que muitos professores desistissem de seus estudos, como assinalou a Med. Sendo assim, devia ser levado em conta, como apontou o PC1, que a formação era destinada a professores em exercício, de forma que as propostas de atividades poderiam não ser realizadas por não disporem de tempo necessário para concretizá-las devido a ações de seu trabalho docente que terminavam sendo priorizadas *agente que é professor, a gente sabe tem sempre um prazo, tem as demandas pra realizar.*

Na sua fala, o PC1 externou a modalização apreciativa (Bronckart, 1999) a partir do emprego de “muitas” (advérbio de intensidade) e “curto” (adjetivo) para ilustrar a sua opinião

no que toca à demanda de atividades do curso e o pequeno espaço de tempo que dispunha para desenvolvê-las *Muitas atividades, às vezes, num tempo curto pra gente.*

Excerto 22

Assim como [...], o que mais me surpreendeu foi a questão do tempo também, porque eu tinha outras atribuições e a questão do uso do computador pra o curso *on-line* em si. Eu acho que isso bastante me surpreendeu porque querendo ou não, era uma experiência nova pra mim. (Excerto de fala do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

De igual modo, o PC3 reconheceu que o tempo o surpreendeu durante a formação, pois além de outras ações que precisava desenvolvê-las *a questão do tempo também, porque eu tinha outras atribuições*, ele não tinha facilidade para manipular o computador na operação de um curso *on-line*, o que julgava uma novidade *uso do computador pra o curso on-line em si*. Assim, o professor trouxe em cena, bem como o PC1, uma das causas que podia influenciar a formação a não alcançar com mais intensidade os seus objetivos de ensino – o tempo.

Na sua fala, o PC3 sinalizou a modalização deôntica (Bronckart, 1999) na parte em que expressou a sua opinião quanto ao período determinado para a realização das atividades, além da modalização apreciativa (Bronckart, 1999) quando utilizou “bastante” (advérbio de intensidade) para exprimir o modo como ficou ao participar de uma formação virtual, tratando do uso do computador para a realização do curso.

Em complemento, o PC2 endossou as falas do PC1 e do PC3 quando disse:

Excerto 23

[...] eu penso que poderia haver, ter um prazo maior para o cumprimento de tarefas, para que não chegasse ao fim, por exemplo, e o cursista não terminasse o curso em virtude do não cumprimento de determinada tarefa. Acho que esse é um fator frustrante, às vezes, você vai numa sequência de cumprimento de atividades, mas não consegue chegar ao fim do curso porque não houve tempo pra você; tempo suficiente pra você terminar. Então, esse é um elemento que eu vejo como frustrante: você fazer praticamente todo o curso, mas não concluir. Mas, no meu caso, eu conclui. Há duras penas, mas eu conclui. Mas, vejo a questão do tempo como um elemento que dificulta o bom andamento do curso. (Excerto de fala do PC2 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

Na fala exibida, o PC2 fez uso da modalização deôntica (Bronckart, 1999) para emitir a sua opinião quanto à expansão do prazo para entrega das atividades, considerando o tempo como um dos elementos que podia influenciar na desistência do curso SD-AR por parte de muitos professores *eu penso que poderia haver, ter um prazo maior para o cumprimento de*

tarefas, para que não chegasse ao fim, por exemplo, e o cursista não terminasse o curso em virtude do não cumprimento de determinada tarefa.

No entanto, não podemos deixar de sublinhar que a dificuldade de escrever também era uma realidade de alguns, o que levavam a recorrer ao plágio, como avaliou a Med: [...] *dificuldade de escrever, dando margem, nesse último tópico, à utilização do plágio. Tive alunos reincidentes nesse caso* (Trecho de fala da Med apresentada na entrevista realizada em 26 de março de 2023). Sendo assim, o curso SD-AR se demonstrava como um apoio para o preenchimento dessa lacuna tanto no tempo de sua formação, como também em suas práticas de ensino, o que tornava necessária a reflexão a respeito do que podia comprometer o alcance dos seus objetivos didáticos.

Posto isso, acreditamos que o ensino do curso buscava atender à formação (Freire; Leffa, 2013; Bernardo, 2014), o que poderia se repetir na profissão docente *Esses cursos ajudam bastante pra gente retomar algumas coisas pra nossa vivência em sala de aula* (Fragmento de fala extraída do excerto 7 do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024). Com foco nisso, observamos que na formação era didatizado o gênero de texto resenha a partir da vivência de uma SD, além de ser pedida a sua elaboração na atividade. Sendo assim, os seus estudos contribuía com os saberes de escrita do professor no que concerne à produção de um dos gêneros profissionais SD útil ao ensino de um determinado gênero de texto, marcas que caracterizavam a tendência instrumental tecnicista da educação.

Seguindo por esse ângulo, aguardava-se que o professor aprendesse um gênero inerente a sua docência, aprimorando o seu letramento profissional que, socialmente, é visto com dúvidas e descréditos (Kleiman, 2001; Vianna *et al.*, 2016). Vale destacar que para muitos ele não tem competência ou habilidade para escrever os gêneros de texto correspondentes ao seu trabalho, de modo que precisa receber suporte de pessoas que assumam o papel de escrever os textos associados à agência social a que pertence/trabalha, a escola. Em razão disso, observamos que a formação contribuiu para que se rompesse com essa ideia, de modo que buscava empoderar o professor de conhecimentos equivalentes a um gênero profissional necessário para o seu trabalho SD, sobremaneira com a finalidade de apoiá-lo na sistematização e na aplicação de um percurso de ensino e aprendizagem sobre um determinado gênero escolar.

d) Expectativa frustrante

Ao serem perguntados sobre expectativas frustrantes, além de justificativas referentes a situações inesperadas, para os professores colaboradores, que surgiram no decorrer de seus

estudos de formação continuada do curso SD-AR, seguem as análises das respostas evidenciadas pelo PC1, PC4 e PC5 devido se vincular à categoria teórica em investigação.

Excerto 24

Eu acho que eu falei isso já na outra pergunta, inclusive, eu acho que eu troquei é sobre essa questão de ser frustrante do tempo. Eu gosto de prazos, prazos longos. Mas, enfim, é. **Eu acho que além do prazo, que eu também me perco, eu não sou boa de me organizar em relação a prazos; eu sempre faço de última hora, mas eu faço dentro do prazo, é bom lembrar. Mais outra coisa, eu acho que assim, como tem muitos módulos, tem bastante módulos, né, assim eu acho que a demanda mesmo, eu acho que eles poderiam ser mais suscintos em algumas coisas. Eu acho que talvez tem alguns módulos ou algumas coisas que são meio repetitivas, então, eu acho que isso acaba frustrando um pouco também, poderia ser mais objetivo. Eu acho que é isso: tempo, os prazos e a questão de módulos que eu acho que é um pouco repetitivo; algumas coisas dava pra ser mais condensado, mais objetivo. Acho que é isso.** (Excerto de fala do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 24, o PC1 reconheceu que o tempo e a repetição de objetos de conhecimento propostos para estudos, que acabavam aumentando as demandas da formação, eram pontos que o frustraram, levando-o a propor que os módulos fossem mais sucintos e condensados. O professor ainda ressaltou a dificuldade que tinha para cumprir com o tempo determinado para devolutivas das atividades. Na sua comunicação, o PC1 utilizou a modalização lógica ou epistêmica (Bronckart, 1999) para avaliar os dois pontos que o deixaram frustrado no decorrer de sua formação *Eu acho que é isso: tempo, os prazos e a questão de módulos que eu acho que é um pouco repetitivo; algumas coisas dava pra ser mais condensado, mais objetivo.*

Excerto 25

Como os demais também, a questão do tempo, né, vocês viram a minha mocinha. E aí, o que acontecia? Era depois que ela dormia. Então, era sempre à noite. E também pensei em desistir. Eu disse: “Meus Deus, não vai dar”! Tinha vezes que terminava uma hora da manhã, o marido adormecia de um lado, ela chorava do outro, além do prazo que tinha para cumprir, né, tinha que entregar hoje. (Excerto de fala do PC4 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 25, o PC4 discorreu sobre o período em que usava para desenvolver os seus estudos de formação continuada, deixando, para isso, de lado a sua vida familiar. Também destacou os prazos para entrega das atividades como mais uma situação que o deixava frustrado, assim também com o pensamento de desistir do curso. Quando se comunicou, o professor PC4 empregou a modalização apreciativa (Bronckart, 1999) na parte que usou a expressão *Meu Deus, não vai dar* para se referir a um dos momentos de seus estudos personalizados *Eu disse:*

“Meus Deus, não vai dar”! Tinha vezes que terminava uma hora da manhã, o marido adormecia de um lado, ela chorava do outro, além do prazo que tinha para cumprir, né, tinha que entregar hoje.

Excerto 26

Olha, [...], pra ser bem sincero, o que mais me deixou frustrado mesmo foi essa questão de prazos que tinha e aí eu não era daqueles que me policiava, sempre elencava outras prioridades, né, de modo que, às vezes, eu deixava assim de lado, em meio que quando eu ia pro curso, retomava o curso, eu tinha que fazer já várias coisas. Por exemplo, que ele até sugere um tempo, dedique tanto tempo, quarenta e cinco minutos, uma hora diária. Aí eu confesso a você que eu tinha dificuldade porque infelizmente, às vezes, eu elencava outras prioridades, né, que não essa aí. Pra mim, o que mais me frustrou, confesso a você, foi essa questão, como é que eu digo assim, não é a linearidade, mas essa sequência, esse sequencialmente diário, né, de ações aí quanto ao curso. (Excerto de fala do PC5 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 26, o PC5 sublinhou que os prazos propostos para realização e entrega das atividades o deixaram frustrado, tendo em vista a atenção dirigida para outras prioridades, de modo que sentia dificuldades de efetivar as atividades acumuladas. Na sua declaração, o PC5 fez uso tanto de modalização lógica ou epistêmica quanto apreciativa (Bronckart, 1999) para expressar uma opinião *o que mais me deixou frustrado mesmo foi essa questão de prazos*, além de como ficava em relação aos pontos que o frustraram durante os seus estudos *Aí eu confesso a você que eu tinha dificuldade porque infelizmente, às vezes, eu elencava outras prioridades, né, que não essa aí*, sendo esta última a partir de “infelizmente” (advérbio de modo).

A formação continuada do curso SD-AR se fundamentava à luz da linha de ensino instrumental tecnicista. Assim, ao invés de ela se adequar às particularidades do público que atendia, era este quem devia se adaptar às condições de ensino e aprendizagem que frequentava. Portanto, propor alterações no conteúdo e na quantidade dos módulos de estudo, assim como o aumento do tempo para efetivação das atividades eram sugestões que, talvez, não fossem alcançadas. Não é objetivo da referida perspectiva educacional contemplar pontos de vista do público estudantil para o qual os seus estudos são direcionados; a otimização do tempo e dos recursos de ensino, no curso, era da incumbência de seus promotores definirem.

e) Utilização de algum conhecimento do curso

É de praxe do professor desejar ou esperar resultados plausíveis com base no que planeja e aplica em contextos de ensino e aprendizagem, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior – cursos de formação inicial, cursos de formação continuada – ou em cursos técnicos. Com as finalidades postas, ele traça metas, planeja, executa, e atua com o propósito de que o ensino que efetiva conte, para isso, com o protagonismo dos alunos que atende. Nessa lógica, questionamos a Med do curso SD-AR acerca das expectativas que ela levantou a fim de alcançar através das atividades propostas e do desempenho dos professores.

Minhas expectativas, ao iniciar a mediação, eram de **conseguir transmitir aos alunos o conhecimento prático e teórico sobre os gêneros e suas dimensões, visando ampliar as competências profissionais desses professores**. Já na primeira mediação, essas expectativas com relação às atividades foram superadas. **A plataforma Moodle era muito interativa e as atividades eram criativas e levavam os alunos a compreender o percurso da sequência didática**. No decorrer das primeiras mediações, ampliei minhas expectativas na tentativa de contribuir para a permanência dos alunos no curso. Com relação especificamente aos alunos, **esperava turmas mais homogêneas, com conhecimento mais semelhante sobre os gêneros**. (Trecho da entrevista realizada com a Med em 27 de março de 2023).

Por meio do fragmento apresentado, tomamos conhecimento sobre o que a Med aguardava do desempenho dos professores, o que ela alcançou, assim como de outras pretensões que surgiram no decorrer de sua docência. Assim, observamos que seus primeiros momentos pedagógicos se deram com base no desejo de lançar um conhecimento prático e teórico sobre gêneros e suas dimensões, objetivando expandir competências com foco na ressignificação de suas práticas de ensino (Eraut, 1987; Demailly, 1992; Garcia, 2002; Costa, 2004). Nesses termos, ela reconheceu as contribuições dos procedimentos de ensino utilizados na dinamização da formação *A plataforma Moodle era muito interativa e as atividades eram criativas*, assim como o impacto positivo de tais técnicas *levavam os alunos a compreender o percurso da sequência didática*. As suas expectativas foram ainda ampliadas no sentido de assegurar a permanência dos alunos no curso, bem como contar com uma turma homogênea no que toca ao seu desempenho cognitivo e conhecimento sobre gênero.

No trecho mencionado, identificamos duas modalizações deônticas (Bronckart, 1999), posto que a Med destacou papéis (deveres) que assumiu, objetivando realizá-los com a finalidade de auxiliar na formação dos professores, a saber: (1º) *conseguir transmitir aos alunos o conhecimento prático e teórico sobre os gêneros e suas dimensões, visando ampliar as*

competências profissionais desses professores e a (2º) esperar turmas mais homogêneas, com conhecimento mais semelhante sobre os gêneros. Nessa direção, vemos que o primeiro papel era conectar o ensino e a aprendizagem ministrados na formação ao trabalho que os professores desenvolviam em sala de aula; já o segundo, mesmo não tendo sido expresso, a Med, a partir da opinião que emitiu, sinalizou que algo precisava ser executado na perspectiva de ter uma turma de alunos unívoca, com desempenhos equivalentes.

Também identificamos a modalização apreciativa (Bronckart, 1999), visto que a Med expressou sentimentos positivos ao discorrer sobre as suas expectativas no tocante ao curso por ela coordenado, quais sejam: *A plataforma Moodle era muito interativa e as atividades eram criativas e levavam os alunos a compreender o percurso da sequência didática.* Esses sentimentos se manifestaram a partir dos vocábulos “muito” (advérbio de intensidade) e “interativa” (adjetivo) para enfatizar a interatividade que a plataforma proporcionava aos participantes no curso SD-AR, assim como “criativas” (adjetivo) para atribuir qualidade às atividades utilizadas na trajetória de seus estudos.

Sobre as expectativas da Med no que concerne às atividades e aos professores, interessamos ressaltar que, quanto às primeiras, ela não se referiu à tipologia aplicada no curso (autoformativas, interativas e mediadas), disse apenas que *eram criativas e levavam os alunos a compreender o percurso da sequência didática.* Ora, retomando o que já explanamos, a trajetória da formação enfocava a produção de uma resenha (Módulos 2, 4, 5 e 6), de modo que os professores recebiam instruções, considerando os diagnósticos da produção inicial, com atenção para a sua reelaboração na produção final; no entanto, a Med não tratou desse processo, apesar de que era a principal atividade do curso.

Na didatização do conteúdo dos módulos citados, o curso objetivava que os professores compreendessem o que é uma SD na perspectiva de aprenderem os conhecimentos necessários para a didatização de um gênero de texto em sala de aula (Eraut, 1987; Garcia, 2002). Para isso, como já dito, eles eram direcionados para o ensino de resenha, com atenção não apenas para os conhecimentos inerentes a tal gênero, mas também para a sua produção; essa prática se efetivava a partir de fases que remetiam à vivência de uma SD. Dessa forma, o ensino de SD na formação (Módulos 3 e 7) focava na prática docente, a gestão da aprendizagem; o cursista não foi levado a elaborar um plano de aula pautando-se no objeto teórico-metodológico acentuado.

Nessa conjuntura, quando questionamos os PCs a respeito do emprego de algum conhecimento do curso em suas aulas, as falas do PC1, PC3 e PC4 vão ao encontro do que explanamos precedentemente, ao julgar que os docentes disseram que usaram o material de

estudo, além de replicarem a metodologia de ensino vivenciada na formação em debate em suas docências. Vejamos a seguir o que eles apontaram em suas explicações:

Excerto 27

Sim, com certeza. Eu utilizei algumas atividades, fiz algumas adaptações; eu utilizei sim. É um curso bastante rico e a gente aprende muito, então, não tem como a gente não usufruir daquilo ali. Eu acho que conhecimentos práticos e teóricos também. É. Na sala de aula, a gente precisa muito disso, então, eu utilizei sim, o material fornecido por eles, com certeza. Eu acho um material excelente. (Excerto de fala do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 27, o PC1 disse que utilizou algumas atividades do curso, adaptando-as antes para poder aplicar junto aos seus alunos, além do mais, considerava o material bastante rico. Também ressaltou os conhecimentos práticos e teóricos que aprendeu no percurso de seus estudos, porém, não detalhou quais. O PC1 fez uso da modalização lógica ou epistêmica (Bronckart, 1999) quando empregou “bastante” (advérbio de intensidade), “rico” e “excelente” (adjetivos) para avaliar a qualidade do curso SD-AR e de seu material, o que o aguçou a utilizá-lo em sala de aula.

Excerto 28

Sim. Eu também utilizei, fiz adaptações e eu também utilizei alguns aspectos, por exemplo, alguns pontos teóricos no quadro também para explicar algum gênero em si. (Excerto de fala do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 28, o PC3 salientou que utilizou conhecimentos do curso, no entanto, não citou quais, deixando apenas nítido que isso se deu com foco na sua prática de ensino, na escolarização do gênero resenha.

Excerto 29

Eu também utilizei em sala de aula. E foi, eu volto a dizer a vocês, no período da pandemia. E tinha aquela questão: a gente estava em aula *on-line*. E aí quando eu fui olhar o programa da disciplina, tinha lá o gênero resenha. Eu disse: “Pronto, se eu já tô sentido dificuldade, né, de trabalhar esse gênero, *on-line*, na aula, eu sendo aluna, imagina meu aluno”. **A gente fazia assim: mandava por via de rádio, a gente foi locutor também, e também o WhatsApp. A gente fazia a sequência das atividades, postava no WhatsApp, gravava o vídeo, depois, gravava o vídeo pra o rádio, tinha mais essa. Então, foi desafiador essa questão porque assim, como readaptar pra eles? Mas, graças a Deus, a gente sobreviveu e, inclusive, a gente fez depois uma coletânea de resenhas, que foi Ler e resenhar é só comentar. E a gente publicou num caderninho na escola, o problema, assim, é que não teve a circulação, ficou na escola porque como era**

virtual. Aí, depois que voltou, a gente foi utilizar em sala de aula. (Excerto de fala do PC4 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 29, o PC4 destacou que, em sala de aula, retomou o que experimentou nos seus estudos de formação continuada, oferecendo aos seus alunos uma sequência de atividades para o ensino e a aprendizagem de tal gênero. Porém, ele não as identificou nem descreveu; apenas mencionou o meio de acesso para os estudantes, levando em consideração que, à época, a educação funcionava remotamente, devido à pandemia da Covid-19.

O PC4 exprimiu modalização apreciativa (Bronckart, 1999) no momento em que usou “desafiador” (adjetivo) para destacar o modo com o qual ficou quanto ao procedimento de readaptar as ideias, o material do curso SD-AR para a sua prática de ensino, assim como seus alunos.

Excerto 30

Sim, com certeza, né. O que seria da prática sem a teoria? Então, assim, eu utilizei também, não era uma novidade a questão da sequência didática e nem muito menos da resenha. Mas, a partir do curso, a gente vê de uma ótica diferente, de um ângulo diferente, né? Então, muitos daqueles conhecimentos, principalmente a questão da sequência didática, o sequencialmente didático, de onde partir até onde eu quero chegar com os meus alunos. Então, eu não levei o meu texto, mas levei ideias repassadas no curso, principalmente quanto à questão da organização das tarefas que aí faz parte do planejamento. Então, me ajudou bastante nessa direção. (Excerto de fala do PC5 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 30, o PC5 acentuou que fez uso dos conhecimentos processados no curso tanto na elaboração de seus planejamentos quanto na produção de atividades para serem aplicadas em sala de aula. O PC5 manifestou sinais da modalização lógica ou epistêmica (Bronckart, 1999) na parte em que avaliou o modo de como a formação didatizava o conteúdo SD, instigando-o a empregar nas suas práticas de ensino e aprendizagem *Mas, a partir do curso, a gente vê de uma ótica diferente, de um ângulo diferente, né?*. Também demonstrou modalização apreciativa (Bronckart, 1999) ao utilizar “bastante” (advérbio de intensidade) para realçar as contribuições de seus estudos de formação continuada.

Nas palavras dos professores PC1, PC3, PC4 e PC5, percebemos que a abordagem de educação instrumental tecnicista foi trazida à tona quando eles demonstraram que não só desenvolveram habilidades nos seus estudos de formação continuada, mas colocaram-nas em prática em suas ações de ensino e aprendizagem na escola. Além disso, podemos reconhecer que a prática pedagógica aplicada no curso SD-AR se pautou em conceitos científicos, por

exemplo, SD, de modo que retomaram na sua profissão experiências vivenciadas enquanto alunos, em curso de formação.

De acordo com as falas expostas nos excertos 27, 28, 29 e 30, observamos que os professores repetiram em sala de aula o que aprenderam no curso (Eraut, 1987; Garcia, 2002), de modo que os estudos da formação aparentavam atender, entre os aspectos que compõem a formação docente, à prática e ao gerenciamento da aprendizagem. Sendo assim, eles não expressaram ter realizado leituras e participado de discussões de conceitos teóricos, bem como refletido e recebido motivações com a finalidade de ressignificarem as suas práticas pedagógicas.

Com base no excerto 31 a seguir, o cursista discorreu sobre escrita processual sem explicar minuciosamente a respeito de tal conceito teórico. Dessa forma, o PC3 não conseguiu articular um dado momento de sua prática à teoria, uma das etapas que compõem a metodologia de escrita de que se trata, no caso, a reescrita, quando disse, voltamos a realçar:

Excerto 31

Eu acho que assim a questão do mais frustrante, eu vou até retomar a fala de [...] aí, é a questão da escrita como um processo. Porque eu acho que a gente como tá num curso de Letras a gente tem aquela leve impressão de que nós sabemos escrever, né? E não é assim, a gente sabe que **a escrita ela é um processo, o texto ele não tá pronto em si; ele não tá pronto na primeira produção. Tem que sempre tá retomando ali a escrita, pra que ela ao final seja um produto não acabado, mas precisa sempre de retoques pra atingir um objetivo.** Acho que mais a questão da escrita como um processo me frustrou bastante. (Excerto de fala do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

Nesse sentido, na formação em questão, cuja abordagem pedagógica filia-se à perspectiva instrumental tecnicista, perpetuava-se a ideia de que em seus estudos era preciso dar conta do que era necessário para ser replicado na docência, na instrução de conteúdos junto aos alunos atendidos didaticamente (Costa, 2004). É como se o docente já dominasse os conhecimentos que apoiariam no desenvolvimento de sua prática, restando-lhe apenas definir os métodos para conduzir as suas aulas; as falas do PC1, PC3 e PC4, contidas nos excertos 27, 28 e 29, vão ao encontro dessa nossa constatação. Todavia, o PC5 salientou um ponto importante, quando disse: [...] *Então, eu não levei o meu texto, mas levei ideias repassadas no curso, principalmente quanto à questão da organização das tarefas que aí faz parte do planejamento. Então, me ajudou bastante nessa direção* (Fragmento de fala extraída do excerto 30 do PC5 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024), enaltecendo, assim, que a dimensão domínio do conteúdo ensinado foi o que ele levou da

formação em foco, realçando o seu emprego para os seus planeamentos, o que reconhecemos como necessário para que assim não ocorra o que discutimos sobre o que o PC3 falou no excerto 31.

Já em relação às expectativas para os professores, vimos com satisfação o desejo da Med em associar os seus conhecimentos práticos aos conhecimentos teóricos didatizados na formação (Eraut, 1987; Demailly, 1992; Garcia, 2002). Nesse sentido, analisando o comando de uma das atividades aplicadas, como comentamos a seguir, observamos que essa foi consolidada dissociada da prática dos professores, ou seja, da sala de aula. A atividade não surgiu do trabalho docente (Duarte, 1993; Basso, 1999; Tardif, 2002; Bronckart, 2006; Machado, 2007), estabelecendo, assim, uma ponte entre o que eles faziam pedagogicamente com os seus estudos de formação continuada, reconhecendo que ministravam aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Usando textos do arquivo Banco de notícias e tendo em mente o modelo didático do gênero notícia, assim como a Grade de Avaliação que um aluno **usaria** para reescrever a sua notícia, escolha duas das quatro dimensões do gênero para **elaborar dois exercícios que poderiam compor uma suposta SD voltada para alunos do 5º ou do 6º ano do ensino fundamental**. (Trecho do comando de uma das atividades aplicadas no curso SD-AR em uma turma no ano de 2020).

Os verbos flexionados no futuro do pretérito do indicativo *usaria e poderiam* anunciaram a possibilidade de a atividade ser ou não aplicada em sala de aula, de modo que a pretensão de articular a teoria à prática poderia não acontecer, pois ela se desenvolveu no curso, o que devia ser evitado caso tivesse sido elaborada a partir de recursos que os professores utilizavam para implementar os seus planeamentos, por exemplo, o livro didático e, logo após, aplicá-los. Dessa maneira, as suas ações de ensino correm o risco de não serem ressignificadas, pois a proposta didática do curso não se efetivava conforme era desenhado, com a pretensão de que o conhecimento prático recebesse iluminação do conhecimento teórico ministrado no seu percurso de ensino e aprendizagem (Nóvoa, 1995; Nunes, 2001), como desejou a Med.

A atividade desperta-nos ainda a atenção para o que o curso pedia com a finalidade de o cursista realizar *elaborar dois exercícios que poderiam compor uma suposta SD voltada para alunos do 5º ou do 6º ano do ensino fundamental*. Os exercícios (Anexo A) respondiam aos objetivos traçados, em virtude de que contemplavam duas dimensões *plano do texto e dimensão estilo* das quatro que compõem um gênero (condições de produção; conteúdo temático; plano global ou forma composicional; e estilo), o que contribuiriam para que o aluno assimilasse os

conhecimentos linguístico-textuais próprios do gênero notícia que, certamente, empregaria na elaboração de seu texto – produção inicial e produção final. Tal vivência se faz necessária, sobremaneira antes mesmo da primeira escrita do gênero, pois lendo um texto-modelo e extraindo conhecimento que responda às questões ligadas às partes que o compõem, o aluno não só conhecerá o gênero, mas o tomará como “espelho” para elaborar a sua produção (Costa-Hübes, 2009).

No entanto, vale ressaltar que a produção de exercícios à margem da aplicação de uma SD tende a não atingir as reais necessidades que possam surgir a partir da produção inicial (Eraut, 1987); logo, torna-se oportuno que o professor aguarde a primeira escrita a fim de que levante os conhecimentos que os alunos dominam ou não de um dado gênero de texto, para que assim produza e aplique atividades que sanem as não aprendizagens expressadas (Marcuschi, 2008). É interessante que esse procedimento de ensino seja introduzido, primeiramente, pelo que o aluno demonstrou saber, destacando conhecimentos já adquiridos ou construídos (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015) acerca do gênero, com foco no que precisa aprender para aprimorar a versão final do texto.

Quando o curso SD-AR pediu para o cursista produzir exercícios com a finalidade de compor uma suposta SD voltada para alunos do 5º ou 6º ano do ensino fundamental, observamos a contrariedade que se estabeleceu com o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) orientam para o planejamento e a elaboração dos módulos, considerando que esses devem pautar-se na produção inicial. Nesse sentido, os estudos da formação deixaram de valorizar a articulação entre teoria e prática, formação e trabalho docente (Freire; Leffa, 2013; Bernardo, 2014), oportunizando o participante a experimentar como se dava a produção de um gênero de texto iluminada pelos saberes correspondentes à SD. Além da produção de um material capaz de ser utilizado em sala de aula, que podia suprir, eventualmente, carências didático-pedagógicas (Borges, 2004; 2012).

Quanto aos professores, não identificamos momentos de sensibilização para que eles cumprissem com a carga horária do curso, evitando que desistissem de frequentar e participar da formação, de modo que se estabelecesse uma conexão entre ideais docente e discentes (Freire; Leffa, 2013; Bernardo, 2014). Nas palavras do PC1, portanto, [...] *Eles poderiam ouvir os professores que já fizeram os cursos pra tentar atender melhor, pra que não tenha também tanta desistência, pra se adaptar às realidades dos professores ou o mínimo possível, porque a gente sabe da demanda da profissão de professor [...]* (Fragmento de fala extraída do excerto 39 do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

Já sobre os resultados aguardados pela Med *esperava turmas mais homogêneas, com conhecimento mais semelhante sobre os gêneros*, era nítido como ela carregava e, por esse motivo, representava o que todo docente almeja, no sentido de que o trabalho pedagógico que desenvolvia e realizava, resultasse no alcance dos objetivos que foram estipulados no seu planejamento. Essa é uma marca do paradigma tradicional da educação, que se busca atingir mediante o que se planejou para o público estudantil atendido. É possível, pois, que em uma turma de alunos de um curso de formação continuada, esses apresentem níveis de conhecimentos diversos, entre os que já estudaram os objetos de conhecimento que estão sendo didatizados, bem como os que já estudaram, mas não lembravam mais, além de os que nunca estudaram; situações que poderão se manifestar e repercutir nos seus desempenhos atuais. Conforme o PC1, [...] *Então, assim, o curso ele é muito bom e importante, por isso, também, pra gente retomar esses conhecimentos que, às vezes, ficam esquecidos e também pra que a gente possa ver se mudou alguma coisa, se ampliou. Então, basicamente isso* (Fragmento de fala extraída do excerto 7 do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024), o que nos levou a perceber que a formação contava com professores que já tinham estudado sobre o gênero SD, realidade que poderia não se repetir em outros alunos.

Em uma formação continuada para professores, é interessante ainda que se recupere informações sobre a metodologia de ensino que vivenciaram (Tardif, 2010; 2011; 2012), no caso, para os que já estudaram os objetos de conhecimento que serão didatizados, assim como se já utilizaram e de que modo em função de sua formação, profissão e práticas de ensino que não só organizaram, mas também aplicaram. Dessa forma, os resultados poderão até se aproximar, mas resultar similarmente, como pretendia a Med, podia ser um alvo difícil de se alcançar, pois o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas (Amigues, 2004).

f) Recomendação da formação continuada

Ao serem interpelados acerca das razões pelas quais apresentariam com a finalidade de recomendar o PEF para algum colega, segue a análise da resposta apresentada pelo PC3, uma vez que ele pontuou duas características da tendência pedagógica que fundamenta a categoria de análise em foco *a prática de ensino se apoia em conceitos científicos e no desenvolvimento de habilidades para o exercício da profissão docente, além de ser objetivo e eficiente*.

Excerto 32

A questão de agregação de conhecimentos, tanto como eu já ouvi falar pela questão de conhecer o contexto do aluno. Na questão também do professor, ele adaptar as atividades à sua realidade. Isso ativa no professor, também, essa questão desse curso, dele conseguir adaptar e na questão da revisão de conhecimentos mesmo em relação à sequência didática. Porque, às vezes, a gente sofre muito na graduação, mais acaba que quando a gente termina, por exemplo, a gente já tem esquecido muita coisa de como trabalhar, de como organizar, é, os encontros. E acaba que o curso ele reativa nosso conhecimento; não somente reativa, como aprimora nosso conhecimento sobre sequência didática. (Excerto de fala do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 32, o PC3 salientou que indicaria o PEF para algum colega destacando ser um espaço de aquisição de conhecimento que oportunizava ainda mais se conhecer o aluno e adaptar as atividades, levando o professor, para isso, a considerar as suas particularidades. Também por oferecer um curso de formação continuada como, por exemplo, SD-AR que permitia não somente a revisão de conhecimentos processados na graduação, bem como ilustrava como o docente podia utilizá-los em suas práticas de ensino. Desse modo, o PC3 ressaltou que tais estudos ora retomavam a teoria já vista, ora aprimoravam os conhecimentos a respeito de SD.

Na fala do PC3, observamos evidência da modalização pragmática (Bronckart, 1999) quando ele reconheceu que a procedência de revisão e aprimoramento de conhecimento no curso se devia ao PEF, assim como da modalização deôntica (Bronckart, 1999), no momento em que emitiu apontamentos, realçando, desse modo, qualidades e vantagens que apresentaria para um de seus colegas, com o desígnio de convencê-lo a participar de seus estudos.

Finalmente, levando em conta as qualidades do curso SD-AR apontadas pelo PC3, reconhecemos a importância de o professor chegar aos seus estudos mediante o critério formação, o que favoreceria, primeiro, a atualização de seus conhecimentos para, depois, ele repensar a condução de suas práticas de ensino de escrita em sala de aula. Essa nossa ideia se associa ao que o PC2 assinalou em sua fala, quando disse:

Excerto 33

Bom, eu diria para quem não conhece, eu diria que o curso oferece uma grande possibilidade de autoformação, né? E também de formação mediada, na qual o professor vai se deparar com uma diversidade muito rica de material didático, de propostas para adequar à sua realidade de ensino, bem como de ampliar o seu repertório, não somente como professor, mas também como pesquisador [...]. (Excerto de fala do PC2 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 33, o PC2 reconheceu as contribuições que o curso SD-AR apresentava tanto para a formação do professor quanto para a sua prática pedagógica, além de ampliar seus conhecimentos enquanto docente e pesquisador. Nessa direção, o PC2 pensou não somente na gestão da aprendizagem, no seu trabalho como educador; ele realçou a relevância do domínio de conteúdos necessários para os dois aspectos de sua formação antes apresentados. Assim, declaração como [...] *Eu acho que nós somos professores, que estão buscando cursos formativos pra que a gente possa levar para a sala de aula esse conhecimento; pelo menos eu enxergo dessa forma [...]* (Fragmento de fala extraída do excerto 6, que se repete no excerto 8, do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024), devia ser levada em conta. O professor considerou a formação com foco no argumento de que se estudava para se ensinar melhor, porém, não deixou de sublinhar a relevância para seus saberes e emprego na redefinição de seus planejamentos.

Na fala do PC2, vemos a expressão de modalização apreciativa (Bronckart, 1999) quando ele utilizou “mediada” (adjetivo) para caracterizar o tipo de formação do curso, além de “bastante” (advérbio de intensidade) e “rico” (adjetivo) para avaliar o material didático aplicado. Também expôs modalização deôntica (Bronckart, 1999) na parte que emitiu declarações sobre o material e as propostas de ensino que a formação oferecia ao professor, sem deixar de sublinhar a ampliação de seus conhecimentos tanto os ligados à profissão quanto à pesquisa [...] *o professor vai se deparar com uma diversidade muito rica de material didático, de propostas para adequar à sua realidade de ensino, bem como de ampliar o seu repertório, não somente como professor, mas também como pesquisador.*

Quanto ao ISD, também identificamos nas falas da *Med e dos PCs* manifestações de vozes do autor, dos personagens e social (Bronckart, 1999). A primeira voz ocorreu quando os colaboradores expressaram as suas opiniões quanto ao ensino de escrita com os gêneros resenha e SD no curso SD-AR, como, por exemplo, *O curso foi uma forma de aprofundar, de rever algumas coisas que, às vezes, a gente deixa de lado quando vai para a sala de aula ou até mesmo a gente às vezes diz: Não, peraí, vamos voltar aquilo que eu aprendi na graduação* (Fragmento de fala do PC1 extraída do excerto 7 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

A segunda voz pontua características que particularizam e diferenciam uma pessoa da outra, de modo que, em uma sessão de grupo focal, reconhecemos maneiras diferentes de como cada um pensa, fala e se comporta, contribuindo, assim, com a apresentação de ideias diversificadas sobre o ensino de resenha e SD de que se discute. Esse conceito se aplica quando formulávamos as perguntas no grupo focal e os PCs apresentavam respostas diferentes,

considerando o que lhes foi indagado. Vejamos dois exemplos, levando em conta a questão sobre quais expectativas atribuíam como mais surpreendente e o porquê: *A diversidade de material que nós encontramos que dá suporte não apenas aquele gênero que nós estamos trabalhando no curso. Mas dá suporte para que a gente desenvolva outras atividades* (Fragmento de fala do PC1 extraída do excerto 11 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024) e *É inquestionável, é, a gente na época, não considerar, né, surpreendente todo esse ambiente virtual. No meu caso, né, eu não era familiarizado, né, e esse ambiente é surpreendente* (Fragmento de fala do PC5 extraída do excerto 12 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

A terceira e última voz se refere a vozes que se configuram como instâncias avaliativas externas ao conteúdo temático, podendo proceder de instituições sociais e/ou de uma ideologia coletiva. Esse tipo de voz pode ser encontrado no discurso de uma pessoa que representa uma comunidade ou grupo social, e reflete crenças, valores ou preconceitos dessa comunidade ou grupo, tendo como exemplo: *Destaco aqui o companheirismo dos colegas mediadores e a competência da coordenadora do grupo. As discussões desse grupo foram sempre de altíssimo nível, de muito apoio e aprendizado* (Trecho de fala da Med apresentada na entrevista realizada em 26 de março de 2023).

As falas registradas a partir da aplicação da entrevista e realização da sessão de grupo focal retomaram o que propõe um coletivo de trabalho (Amigues, 2004), ou seja, discussão que se tem em comum uma temática, objetivando refletir com foco em melhorar o que se vivenciou, no caso, os estudos de formação continuada realizados no curso SD-AR, com destaque para o ensino e aprendizagem de resenha e SD. Essa ideia de coletivo de trabalho ficou bem nítida quando a Med e os PCs discorreram sobre o ensino dos objetos de conhecimento citados promovido no curso em pauta, ressaltando considerações positivas, assim como apontando sugestões para o que não concordavam e, por esse motivo, aguardavam por mudanças com olhar direcionado para outras ofertas da formação.

Na sequência, prosseguimos com as nossas análises e discussões, tratando acerca da terceira e última categoria de análise selecionada para apoiar as reflexões que passamos a explicar – a responsabilidade enunciativa.

3.2.3 Marcas enunciativas da reflexão

Neste tópico, investigamos a Responsabilidade Enunciativa ou Ponto de Vista sob a ótica da Análise Textual do Discurso, elaborada pelo linguista francês Jean-Michel Adam

(2011) como um subdomínio da Linguística Textual. Esse modelo aponta elementos para o entendimento do texto como uma prática discursiva que pode ser examinada por meio dos planos ou níveis de análise, a saber: o nível sequencial-composicional, o enunciativo, o semântico e o argumentativo.

Nesse sentido, utilizamos o nível enunciativo, que trata das vozes do texto e tem como escopo analisar se os enunciados são ou não assumidos pelo locutor-narrador (Adam, 2011). Em consequência, observamos quais as implicações dessa (não)assunção da responsabilidade enunciativa na construção de seu discursos, assim como os seus propósitos comunicativos.

A responsabilidade enunciativa permite identificar o grau de engajamento do locutor em um ato de enunciação. Para Adam (2011), locutor é a pessoa que fala, a pessoa física responsável pela enunciação. Esse fenômeno, complementa o teórico, expressa-se a partir de índices de pessoas (notadamente os pronomes); dêiticos espaciais e temporais; tempos verbais (localizadores da posição e da perspectiva dos enunciadores, como o uso do condicional); indicações de quadros mediadores; indicações de modalização autonímica, entre outras.

Fundamentando-se nessas orientações teóricas, em síntese, analisamos os fragmentos de fala eleitos para esta terceira e última categoria de análise. Para tanto, dispusemos os resultados apurados, considerando dois dos assuntos que mobilizaram a discussão na sessão de grupo focal – modo de acesso dos PCs ao PEF, assim como as justificativas que eles apresentariam a fim de convencer algum colega a conhecer a referida plataforma.

a) Acesso ao Programa Escrevendo o Futuro

Este item apresenta respostas concedidas sobre a forma com a qual os PCs tiveram acesso ao PEF. Nessa direção, analisamos as respostas atribuídas pelos cinco docentes que colaboraram com a pesquisa, concentrando-nos na identificação de marcas de enunciação em suas declarações, como apresentamos na sequência.

Excerto 34

Bom. Como é que o programa chegou à minha vida. Na verdade, **faz bastante tempo que eu conheço**. Mas, **eu não lembro exatamente o ano**, sabe, que eu conheço o programa. Mas, assim, eu lembro. Então, mexendo **e também através da Olimpíada de Língua Portuguesa, eu conheci o programa, conheci o site, os cursos que a plataforma disponibiliza**. Então, foi através de pesquisa própria, sabe, vontade própria de buscar mais em relação à minha formação mesmo. (Excerto de fala do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 34, o PC1, quanto ao seu acesso no PEF, disse que ocorreu por meio de iniciativa própria, considerando a sua curiosidade, o seu apreço em pesquisar e participar de cursos *Eu sou muito curiosa, gosto muito de pesquisar cursos, de tá fazendo curso on-line; gosto bastante*. O professor também falou que se deu em decorrência da realização da Olimpíada de Língua Portuguesa *Eu sou muito curiosa, gosto muito de pesquisar cursos, de tá fazendo curso on-line. [...] e também através da Olimpíada de Língua Portuguesa, eu conheci o programa, conheci o site, os cursos que a plataforma disponibiliza*.

Excerto 35

Com relação ao conhecimento sobre o Programa Escrevendo o Futuro, **deu-se em 2012, quando, de fato, eu iniciei a lecionar Língua Portuguesa**, visto que eu passei 11 anos ensinando Física. Então, a partir de 2012, **quando passei no concurso para a Rede Estadual**, eu tive acesso ao portal Escrevendo o Futuro, justamente com o caminho de participação da Olimpíada de Língua Portuguesa. Até então, eu não via divulgação acerca do programa. Mas, **como estava para acontecer a Olimpíada de Língua Portuguesa e o professor precisava se cadastrar para realizar as oficinas, aí eu tomei conhecimento do programa e, conseqüentemente, dos cursos formativos que ele oferecia, né, dos materiais**. Enfim, **eu tive curiosidade de navegar para além da Olimpíada de Língua Portuguesa**. (Excerto de fala extraída do PC2 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 35, o PC2 afirmou que seu acesso ao PEF se deu através da Olimpíada de Língua Portuguesa, visto que precisava se cadastrar para promover o evento na escola da Rede Estadual de Educação à qual era vinculada. Além disso, justificou a curiosidade que sentiu para navegar pela plataforma, de modo que conheceu os cursos formativos oferecidos *como estava para acontecer a Olimpíada de Língua Portuguesa e o professor precisava se cadastrar para realizar as oficinas, aí eu tomei conhecimento do programa e, conseqüentemente, dos cursos formativos que ele oferecia, né, dos materiais [...] eu tive curiosidade de navegar para além da Olimpíada de Língua Portuguesa*.

Excerto 36

É. Eu não conhecia essa plataforma porque, assim, eu tô mais inserido na Rede Particular, aí a gente não trabalha muito com a questão de Olimpíadas, nas escolas particulares. Então, **eu conheci o curso através de amigos em comum que compartilharam esses saberes e falou assim: “Olha, faz esse curso. Essa plataforma aqui tem vários cursos disponíveis; dá pra acrescentar tanto no lattes como adquirir conhecimentos e aprimorar nossa prática em sala de aula”**. Então, eu conheci através de amigos em comum, professores de Língua Portuguesa em comum. (Excerto de fala do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 36, o PC3 falou que seu acesso ao PEF ocorreu mediante motivações de amigos que reforçaram a relevância de participar do curso, uma vez que poderia acrescentar no currículo, bem como adquirir conhecimentos e aprimorar suas práticas de sala de aula. O professor enfatizou ainda que eles eram amigos em comum, educadores que ensinavam a disciplina de Língua Portuguesa *eu conheci o curso através de amigos em comum que compartilharam esses saberes e falou assim: “Olha, faz esse curso. Essa plataforma aqui tem vários cursos disponíveis; dá pra acrescentar tanto no lattes como adquirir conhecimentos e aprimorar nossa prática em sala de aula.* O emprego do pronome eu, assim como a flexão do verbo conhecer na primeira pessoa do singular “eu conheci” são marcadores do fenômeno responsabilidade enunciativa pelo PC3.

Excerto 37

Como, acho foi [...] que falou, né, da curiosidade. Acho que uma característica da gente professor de línguas, né, é ser curioso, né, ser curioso. E aí **eu gostava muito de pesquisar, né, curso. Eu quero fazer esse curso.** Agente tem aquele desejo de preencher o *lattes*. **Eu quero o mestrado.** Então, vamos preencher o *lattes*. E aí pesquisando, encontrei. **Acho que comecei a participar dos cursos em 2014.** (Excerto de fala do PC4 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 37, o PC4 assinalou que seu acesso ao PEF aconteceu a partir do prazer que sentia em pesquisar cursos, além do desejo de frequentar os seus estudos. Também realçou o desejo de preencher o *Lattes*, sublinhando a pretensão de cursar mestrado, de modo que participava dos cursos do PEF desde o ano de 2014 *eu gostava muito de pesquisar, né, curso. Eu quero fazer esse curso [...] Eu quero o mestrado [...] Acho que comecei a participar dos cursos em 2014.*

Na declaração do PC4, percebemos modalização deontica (Bronckart, 1999) na parte que evidenciou a sua opinião e as razões pelas quais contribuíram para que descobrisse o PEF e passasse a ter acesso. O professor opôs-se aos demais por não contar com alguém que falasse da plataforma, de motivos pelos quais ele deveria conhecer e passar a utilizá-la na sua formação e nas práticas de ensino que conduz, que é um espaço de exclusividade para quem leciona a disciplina de Língua Portuguesa.

Excerto 38

Um dos focos dessa plataforma, desse programa aí, é a Olimpíada né, no caso de Língua Portuguesa. Aí, quando a gente fala de Olimpíada de Componente Curricular, a mais famosa é a de Matemática. Essa daí a gente sempre teve acesso, até mesmo desde quando era já discente, ainda sem ser docente, a gente já tinha contato com essa Olimpíada e era a mais famosa. Mas, eu

comecei na docência, acredito que em 2015, na Rede Particular. Aí depois o meu primeiro concurso que eu fui concursado foi em Parelhas, de Língua Inglesa. Aí eu tive acesso, de forma tímida, mais que não tinha chamado muito minha atenção. **Mais aí em 2017, quando eu entrei no Estado, apesar do primeiro vínculo ser de Língua Inglesa, eu tive sim acesso, né, assim. Mas que foi acentuado, assim, mais esse acesso em 2018 quando entrei no mestrado e fui chamado para assumir o outro vínculo de Língua Portuguesa. Foi por meio assim de colegas mesmo do cotidiano escolar da Rede Pública, que eu tive acesso né, a essa plataforma do Programa Escrevendo o Futuro.** (Excerto de fala do PC5 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 38, o PC5 confessou que seu acesso ao PEF se deu mediante colegas do cotidiano escolar da Rede Pública. O professor ainda expôs que isso ocorreu de forma mais acentuada quando entrou no mestrado e assumiu o vínculo de Língua Portuguesa, considerando que iniciou a sua docência lecionando a disciplina de Língua Inglesa *Mas que foi acentuado assim mais esse acesso em 2018 quando entrei no mestrado e fui chamado para assumir o outro vínculo de Língua Portuguesa. Foi por meio assim de colegas mesmo do cotidiano escolar da Rede Pública, que eu tive acesso né, a essa plataforma do Programa Escrevendo o Futuro.*

Nas afirmações dos PCs mencionados, identificamos modalização pragmática (Bronckart, 1999), uma vez que os cinco docentes acentuaram em suas falas de que/quem procedeu as motivações que favoreceram o conhecimento do PEF. Nas palavras de PC1, PC2 e PC4 deveu-se a iniciativas próprias, curiosidade e à Olimpíada de Língua Portuguesa. Já para PC3 e PC5 ocorreu mediante incentivo de colegas professores. Eles ainda assumiram o que falaram ao penetrarem nos seus discursos, mobilizando dêiticos temporais, como por exemplo, quando PC5 disse: *em 2018 quando entrei no mestrado e fui chamado para assumir o outro vínculo de Língua Portuguesa*, além de empregarem o pronome pessoal “eu” e flexionar os verbos na primeira pessoa do singular, como falou o PC2: *eu tomei conhecimento do programa e, conseqüentemente, dos cursos formativos que ele oferecia, né, dos materiais.*

b) Recomendação da formação continuada

Esta parte explana sobre as razões que os professores utilizariam para recomendar os cursos do PEF para algum colega. Nessa lógica, dirigimos o nosso olhar para as respostas conferidas pelo PC1 e PC5. Em suas declarações, eles se expressaram deixando em evidências marcas da categoria teórica em análise.

Excerto 39

Olha. É. Eu acredito que esses cursos, eles deveriam ser mais divulgados, sabe. Eu acho que mesmo nós tendo, a gente tem conhecimento que tem bastante curso, né, na plataforma; eu acho que é pouco divulgado. Deveria ser mais divulgado; os professores de Língua Portuguesa deveriam conhecer não como uma obrigação, né, olha o verbo “deveriam conhecer”. Mais, assim, eu acho que somaria muito, né? Os cursos são ótimos, não só o de Sequência didática, mas os outros também. Claro que têm as suas, digamos assim, limitações e até poderiam ter coisas melhoradas, aspectos melhorados, aspectos metodológicos. Eles poderiam ouvir os professores que já fizeram os cursos pra tentar atender melhor, pra que não tenha também tanta desistência, pra se adaptar às realidades dos professores ou o mínimo possível, porque a gente sabe da demanda da profissão de professor. **Então, assim, é, eu recomendaria não só o curso de Sequência didática, como também outros, como Escrita vai, escrita vem que eu fiz também que é maravilhoso. Eu fiz e amei aquele curso, sinceramente. Eu baixei todos os materiais, e faz tempo que eu fiz e tenho tudo no meu computador ainda, porque eu gostei bastante do material. Então, eu acho assim que é um material extremamente rico, pra nós professores. E como a outra colega falou, é, nem tudo a gente vai utilizar em sala de aula, do jeito que eles colocam lá. Mas a gente, é, faz muitas adaptações.** Nós professores quando a gente vai pra qualquer curso, que são repassadas tarefas pra gente, a gente adapta a partir da nossa realidade. Então, assim, eu vejo como algo extremamente enriquecedor esses cursos. Então, é muito necessário que a gente conheça, que seja bastante divulgado pra que outras pessoas tomem conhecimento da plataforma e dos cursos em si. (Excerto de fala do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 39, o PC1 salientou que recomendaria o PEF para algum colega, falando-lhe de outros cursos, citando, por exemplo, *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula, além do material fornecido [...] eu recomendaria não só o curso de Sequência didática, como também outros, como Escrita vai, escrita vem que eu fiz também que é maravilhoso.* O professor ainda acrescentou que é um material que tinha condições de ser adaptado e usado em sala de aula [...] *é um material extremamente rico, pra nós professores. E como a outra colega falou, é, nem tudo a gente vai utilizar em sala de aula, do jeito que eles colocam lá. Mas a gente, é, faz muitas adaptações.* Na afirmação do PC1, reconhecemos a presença da modalização apreciativa (Bronckart, 1999) nas partes que usou “maravilhoso” e “rico” (adjetivos) para qualificar o material e o curso de formação continuada que frequentou, bem como “sinceramente” (advérbio de modo) e “extremamente” (advérbio de intensidade) para enfatizar que fez e amou os seus estudos, além do quão o material é rico, em outras palavras, pode servir para a prática docente. Notificamos ainda a responsabilidade enunciativa na parte em que o professor empregou o pronome “eu” seguido do verbo flexionado na primeira pessoa do singular, assumindo, dessa forma, o que declarou *eu acho assim que é um material extremamente rico, pra nós professores.*

Excerto 40

É. A razão, [...], que eu indicaria, é, pra uma pessoa, pra na verdade pra um curso de Língua Portuguesa, que trabalha com esses gêneros, né, **é de um ambiente muito interativo, né, autodidático. Ele favorece muito, ele é chamativo.** Tem alguns cursos, não só no Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas, mais em outros também, por exemplo, quando a gente tá inscrito na Olimpíada de Língua Portuguesa, que vai trabalhar determinado gênero específico. E quem teve a oportunidade de trabalhar com artigo de opinião, Ave Maria, tem um PDF lá riquíssimo, né, com sequências didáticas, já, com aulas planejadas, já praticamente noventa, noventa e cinco por cento; você só tem que adequar à realidade, então, assim. Outro ponto positivo no qual eu indicaria, né, é a quantidade de artigos, né, que tem lá da área, da nossa área de Letras. A interação também, né, com tutores, no fórum, enfim. Então, é um universo que a gente pode concluir que esse Programa Escrevendo o Futuro ele é muito rico, né, de conhecimentos, o principal, que esse é o produto que nós trabalhamos constantemente, né, o conhecimento. Essas são algumas das razões as quais eu indicaria pra qualquer uma outra pessoa e indico. (Excerto de fala do PC5 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

No excerto 40, o PC5 disse que reforçaria a questão do PEF ser um ambiente interativo, bem como oportunizar estudo personalizado, levando em conta, para isso, o que era apresentado para o professor. Também reconhecia como um recurso que despertava a atenção para conhecê-lo *é de um ambiente muito interativo, né, autodidático. Ele favorece muito, ele é chamativo.* De igual modo, na assertiva do PC5, observamos modalização apreciativa (Bronckart, 1999) quando utilizou “muito” (advérbio de intensidade) para intensificar as qualidades do PEF *muito interativo, autodidático* e destacar o quanto podia contribuir para o educador, eventualmente, por ser um instrumento formativo.

Quanto às palavras do PC1 e do PC5, também observamos indícios da perspectiva educacional instrumental tecnicista quando destacaram os recursos que o PEF oferecia para desenvolver habilidades com possibilidades de serem aplicadas didaticamente em sala de aula. Além disso, ofertava um ensino objetivo, capaz de contribuir com a praticidade em função do trabalho docente, mas também da formação do professor.

Nas considerações dos PCs apresentadas ao longo deste tópico, reconhecemos voz do autor (Bronckart, 1999), visto que os professores, alunos do curso SD-AR, comentaram e avaliaram o que aconteceu nos estudos por eles vivenciados, da mesma forma que a voz do personagem, considerando que eles falaram como pensaram e se comportaram a partir do que aprenderam na formação de que se discute. Essa afirmação pode ser constatada nos excertos 34, 35, 36, 37, 38, 39 e 40 equivalentes às declarações dos professores atribuídas às questões apresentadas na sessão de grupo focal.

A conversa que se deu entre o pesquisador e os PCs através da sessão de grupo focal se vincula ao que Amigues (2004) denomina de coletivo de trabalho, em outras palavras, uma discussão sobre um mesmo assunto, na perspectiva de se avaliar um trabalho, pontuando-se aspectos que deram certo ou que precisavam melhorar. Logo, essa ideia de coletivo de trabalho ficou bem clara quando os colaboradores da pesquisa falaram sobre o ensino de resenha e SD ocorrido no curso em pauta, ressaltando qualidades e opiniões com foco na alteração, sobremaneira dos procedimentos de estudo de formação continuada que eram oferecidos nele. A seguir, apresentamos uma síntese das duas partes das análises antepostas.

3.3 SÍNTESE DO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO E SABERES DE ESCRITA DO PROFESSOR

Nesta terceira e última parte, trazemos um resumo das duas partes preliminares que se configuraram como as categorias analíticas da presente tese. Sobre a primeira parte, podemos dizer que o processo de didatização com o gênero resenha se ocupou de instruir os professores sobre tal gênero, qual o plano global e o conteúdo temático do texto, além de suas características linguístico-discursivas. Logo após, era solicitada a produção inicial seguida de sua reescrita, pautando-se, a última, nas observações feitas durante a avaliação do texto e registrada ora na grade de correção, ora em um parecer, tendo como foco a versão final. Em conclusão, realçamos que eram repassadas para a escrita da resenha prescrições com o propósito de serem atendidas na sua elaboração, o que não aconteceu totalmente, considerando o não cumprimento e os equívocos no que toca às orientações evidenciadas no planejamento para a escrita de esse gênero.

Por outro lado, o processo de didatização com o gênero SD nos permite dizer que o curso SD-AR direcionava as suas metas de ensino e aprendizagem para o domínio de conhecimentos equivalentes ao gênero de texto resenha. Desse modo, os professores não produziram um plano de aula baseando-se nos conceitos a respeito da teoria em pauta, destacando as etapas de produção e finalização de um gênero que se concretizava à luz do que as perspectivas processuais da escrita propõem – planejamento, produção, reescrita e publicação. Logo, apesar de vivenciarem uma prática de linguagem a partir de etapas, como sugere uma SD, percebemos ao longo do tempo e dos estudos que eles não elaboraram um plano de aula com as especificidades relacionadas ao referido objeto de conhecimento, considerando que a prática docente envolve gêneros que vão além do ensino.

Os saberes a respeito de SD, qual a sua importância, quais elementos compõem a infraestrutura de seu texto, são indispensáveis para o professor empregá-los durante a elaboração de um plano de aula sequenciado e aplicá-lo com foco na regência de uma prática de linguagem oral ou escrita em sala de aula. No curso SD-AR, esses conhecimentos são mobilizados, porém, não são praticados da mesma maneira que aconteceu com o tratamento dado ao gênero de texto resenha.

Na segunda parte, discorremos sobre os saberes docentes para o ensino de resenha e SD. Para esta dimensão, analisamos os conhecimentos que os PCs da pesquisa mobilizaram na entrevista e na sessão de grupo focal, de modo que os resultados das análises e investigações foram por nós organizados mediante as nossas categorias de análise *didatização do objeto acadêmico de conhecimento, perspectiva de formação docente – instrumental tecnicista – e responsabilidade enunciativa*.

Na categoria de análise 1, os PCs evidenciaram conhecimentos sobre o ensino de resenha e de SD durante seus estudos no curso SD-AR. Eles fizeram referência ao que motivaram a participar de seu processo de ensino e aprendizagem (*curiosidade e desejo de aprofundar conhecimentos; órgão estadual que dirige as escolas no Estado do Rio Grande do Norte – Direc; motivação da coordenadora da escola onde trabalha e de amigos, além do desejo de aprimorar conhecimentos; e comunicação do PEF, considerando cadastro feito para participação da Olimpíada de Língua Portuguesa*), bem como situações que lhes chamaram a atenção no percurso dos estudos vivenciados (*percepção contrária ao que o curso pede como produto; sistematização da SD; estilo do texto da resenha; estrutura do curso e acompanhamento dos estudos pela Med; ambiente virtual do curso*), pontuando ocorrências que os surpreenderam (*tempo para cumprimento das atividades e a demanda; dificuldades de navegar na plataforma; operação de um curso a distância; trabalho em grupo; vivência da prática de escrita processual*), e frustraram (*prazos para realização das atividades; aceitar que a escrita é consequência de um processo; cumprimento da linearidade determinada pelo curso*), além de utilidades de algum conhecimento processado em suas aulas (*atividades; resenha que o cursista elaborou; prática de ensino vivenciada no curso; gerenciamento de uma SD*). Para tanto, analisamos e discutimos as afirmações dos PCs à luz dos conceitos teóricos relacionados à didatização, considerando o ensino de resenha e SD promovido nos estudos na formação em questão.

Na categoria de análise 2, ainda com foco nos assuntos que compuseram a pauta do grupo focal, assim como da entrevista, analisamos as assertivas dos professores clareadas pelas considerações da abordagem de ensino instrumental tecnicista. As suas falas oportunizaram

perceber perspectivas de formação docente que fundamentaram os estudos investigados. Essa observação ocorreu no processo didático, considerando a aplicação de métodos científicos de forma objetiva, eficiente e racional; os objetivos educacionais eram claros e mensuráveis; a educação otimizava o tempo e recursos; a sua prática calcava-se em conceitos científicos com foco na sua aplicação em sala de aula. Esses apontamentos serviram durante os estudos, mas também à prática dos professores, como eles ressaltaram em suas declarações.

Na categoria de análise 3, identificamos conhecimentos linguísticos que puseram em relevo a responsabilidade enunciativa. Tal fenômeno linguístico se manifestou nas falas dos PCs por meio do pronome pessoal “eu” *eu recomendaria não só o curso de Sequência didática, como também outros* (Fragmento de fala extraída do excerto 32 do PC1 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024), bem como de dêiticos que sinalizavam lugar *Foi por meio assim de colegas mesmo do cotidiano escolar da Rede Pública* (Fragmento de fala extraída do excerto 5 do PC5 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024) e tempo *deu-se em 2012, quando, de fato, eu iniciei a lecionar Língua Portuguesa* (Fragmento de fala extraída do excerto 2 do PC2 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024); além de verbos flexionados na primeira pessoa do singular *eu conheci o curso através de amigos em comum que compartilharam esses saberes* (Fragmento de fala extraída do excerto 3 do PC3 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024). Os fragmentos de fala ora citados foram recortados dos excertos informados entre parênteses com a finalidade de sinalizar o posicionamento de que os PCs assumiram ao falar, respondendo às questões lhes apresentadas no decorrer da sessão de grupo focal.

Em síntese, levando em consideração as análises e discussões retomadas nesta terceira parte, no tocante ao processo de didatização com os gêneros resenha e SD, bem como dos saberes sobre o ensino de escrita do professor, podemos dizer que a formação continuada realizada pelo curso SD-AR se classificava como clássica (Costa, 2004), além de ser fundamentada nos paradigmas de formação continuada da deficiência e do crescimento (Eraut, 1987). Também se apoiava nos conceitos teóricos equivalentes aos modelos de formação continuada aquisições (Ferry, 1987), universitário e escolar (Demailly, 1992); e os modelos de aprendizagem processados nos estudos de professores cursos e seminários e grupos (Garcia, 2002). Assinalamos ainda que a formação continuada em pauta se filiava aos ideais da linha de ensino instrumental tecnicista (Schön, 1982), visto que desenvolvia habilidades desejadas com a perspectiva dos alunos, na condição de professores, retomarem em sala de aula.

A Seção 3 relatou as análises, levando em consideração o que os saberes de escrita, conforme exemplificamos precedentemente alguns, em curso de formação continuada demonstraram a respeito da perspectiva de formação docente. Nesse viés, discutimos como se deu a construção do objeto de conhecimento resenha e SD, com a atenção para o processo de didatização com os referidos gêneros. Além do mais, explanamos acerca dos conhecimentos do professor a respeito do processo didático-pedagógico experimentado a partir dos dois conteúdos mencionados.

Na sequência, evidenciamos as nossas conclusões, acentuando os resultados alcançados a partir dos objetivos desenhados, da mesma forma que realçando o potencial de contribuição da pesquisa em abordagem.

CONCLUSÕES

Este estudo se propôs a investigar as formas de mobilização de saberes de escrita com vistas a compreender a concepção de formação continuada subjacente do curso SD-AR, promovido pelo PEF. Com essa finalidade, optamos por: (1º) Identificar o processo de didatização da escrita dos professores em curso de formação docente; (2º) Caracterizar o processo de didatização sobre a escrita dos professores a partir de prescrições e do produto representativo – resenhas; e (3º) Relacionar os saberes de escrita mobilizados pelos professores no curso em destaque, “Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas”, à concepção de formação. Em vista disso, nossa atenção se concentrou no plano de ensino, preferencialmente na parte *Programa*, onde estavam elencados os objetos de conhecimento ensinados nos estudos da formação, bem como nas recomendações repassadas a partir do plano de texto para a escrita de uma resenha e de dois textos elaborados pelos professores. Assim, considerando os seus impactos na produção textual, também detalhamos as afirmações docentes acerca da referida prática de linguagem empreendida nos estudos de formação continuada.

Nesse sentido, com a finalidade de respondermos à questão de pesquisa *O que os saberes de escrita mobilizados em curso de formação continuada desvelam sobre a perspectiva de formação docente?*, reunimos o *corpus* analisado. Esse resultou de documentos (plano de ensino, dois produtos – resenhas, plano de texto, grade de correção e parecer de avaliação de texto) extraídos da formação em discussão, do mesmo modo que de uma sessão de grupo focal realizada com professores participantes dos estudos e de uma entrevista com a Med que conduziu o processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro objetivo específico buscou entender o ensino de escrita do professor, reconhecendo o que os módulos de estudo propunham para alcançar as metas da formação percorrida. Sendo assim, focalizamos o que se tratava no curso pesquisado sobre os objetos de conhecimento e a sua aprendizagem, incluindo resenha e SD.

Nesse viés, identificamos que o ensino de escrita do professor foi organizado à luz de noções teóricas sobre SD – apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), com o intuito de didatizar o gênero de texto resenha. Para isso, o processo de ensino e de aprendizagem se efetivava em módulos de estudo, de forma que o conteúdo era dividido por partes, de modo estratégico, distribuindo-se entre o gênero de texto resenha (Módulos 2, 4, 5 e 6) e SD (Módulos 3 e 7). Como efeito, esperava-se que os professores aprendessem os conhecimentos relacionados ao gênero proposto como a principal atividade do curso – a elaboração de uma resenha. Assim, experimentavam atividades

diversificadas pautadas em uma SD e na concepção de escrita processual, com o objetivo de escrever o referido texto.

Isso posto, observamos que o ensino apontado desenvolvia o letramento escolar, visto que didatizava o gênero de texto resenha, comumente escrito por estudantes, cuja função é propagar informações relacionadas a um determinado produto (documentário, filme, livro, plataforma etc.), com a pretensão de despertar a atenção de seus leitores em adquiri-lo, tomando por base as considerações que remetem à obra apresentada pelo resenhista. Por outro ângulo, o letramento docente era apenas experimentado. Em outras palavras, o professor vivenciava uma SD; todavia, não escrevia um plano de aula configurado à luz dos conhecimentos equivalentes ao referido objeto teórico-metodológico. Os professores não elaboraram um planejamento de ensino que delineasse, portanto, a sistematização de um processo didático-pedagógico de um gênero de texto fundamentado no que uma SD orienta.

Além das considerações teóricas que basearam o ensino de escrita abordado, descobrimos outros direcionamentos para a referida prática de linguagem em sala de aula, complementando, dessa forma, as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Nas palavras de Costa-Hübes (2009), conhecer modelos de texto acoplados ao gênero que se irá escrever é uma oportunidade singular para os alunos que desconhecem seus traços poderem escrever seu texto. Outro fator é disponibilizar meios para a circulação de textos, rompendo assim com práticas de escrita artificializadas que ainda ocorrem em sala de aula para preencher tempo escolar e cumprir com ordenamentos docentes, concentrando-se exclusivamente entre o aluno e o professor. Sendo assim, Costa-Hübes (2009) propõe que, entre o módulo de apresentação da situação de comunicação e a produção inicial, seja planejado e aplicado um módulo com foco no reconhecimento do gênero – pesquisa, leitura e análise linguística –, além da escolha de um meio *jornal, livro, mural da escola, rede social, revista etc.* para a publicação dos textos produzidos.

O processo de didatização utilizado para o ensino da escrita do professor sobre o gênero de texto resenha não era o mesmo empregado para SD. Quanto a isso, observamos que a quantidade de módulos de estudo, a natureza dos conteúdos didatizados, o que era pedido como tarefa na formação, além da organização pedagógica oferecida aos professores com foco na redação de tal gênero *produção e emprego de recursos como plano de texto para a escrita de uma resenha, grade de correção e parecer de avaliação*, e apoio didático prestado pela professora, principalmente no período de realização da atividade direcionados para a didatização do gênero em questão, não se repetiram para SD. Os professores não contaram com esses dispositivos de ensino, tampouco com o acompanhamento da Med. Portanto, para

aprender e gerenciar a escolarização de um gênero de texto de forma modular e por etapas, como propõe uma SD, eles poderão enfrentar desafios significativos por não dominarem os conhecimentos necessários para operar com uma didatização sequencial de um gênero de texto.

O processo de didatização a respeito de SD aconteceram em dois momentos *Módulo 3 e Módulo 7*. Nesses módulos, os professores eram instruídos sobre gêneros assemelhados e princípios para a escrita de uma SD, assim como a discorrerem a respeito da produção de um texto, considerando o que propõe o objeto teórico-metodológico em pauta. Assim, a didatização de SD direcionava suas perspectivas pedagógicas para a assimilação de conhecimentos equivalentes ao gênero de texto resenha; não focou, com detalhes, nos conhecimentos e na elaboração de um plano de aula com especificidades dessa teoria. Os professores eram motivados, portanto, a discorrer sobre o ensino de resenha à luz da metodologia do curso, que era organizada a partir de uma SD.

Há expectativas de que os cursos de formação continuada para professores se configurem com o objetivo de atualizar os seus saberes, auxiliá-los a refletir sobre o que fazem em sala de aula, motivando-os a ressignificar seus feitos docentes à luz dos conhecimentos que adquirirem ou construirão em seus estudos. Somente assim, as suas práticas de ensino poderão ser alteradas, considerando as noções teóricas consolidadas no percurso da formação. Para isso, reconhecemos a relevância de que esses cursos ocorram com os professores e não para os professores, conectando os objetos de estudo às suas experiências, de modo que eles reflitam sobre o que fazem, focados no que precisa ser feito.

O segundo objetivo específico possibilitou ainda a caracterização de conceitos de ISD inclusos na tarefa e no produto representativo, tipificando o que se recomendava para que os professores obedecessem durante a elaboração de suas resenhas, bem como no diagnóstico que a Med levantou a partir da avaliação dos textos. Para tanto, ela fez uso de documentos a fim de associar o trabalho prescrito ao trabalho realizado, considerando a leitura e a revisão das resenhas.

Nesse quadro, visando a escrita de uma resenha, constatamos que documentos foram elaborados para guiar a execução da tarefa *plano de texto*, assim como para nortear a análise e correção dos textos *grade de correção* e registrar o desempenho do cursista *parecer de avaliação*. O plano de texto para a escrita de uma resenha prescrevia, empregando verbos no modo imperativo, as partes que deviam compor a resenha complementadas por orientações, dicas de informações, objetivando que fossem apresentadas durante o desenvolvimento de tal texto. Enquanto isso, o segundo e o terceiro ressaltavam a impressão da professora a partir dos textos corrigidos; a grade de correção fez referência ao que o cursista cumpriu ou não em

relação aos componentes recomendados para a construção do texto de uma resenha. O parecer de avaliação era uma espécie de comunicação que se estabelecia entre a professora e os alunos; no documento, ela retomava o desempenho deles, além de apresentar orientações e motivações para a reescrita de seus textos *resenhas*.

Nessa direção, observamos que o ensino de escrita do professor no curso SD-AR se efetivou à luz de noções teóricas equivalentes ao ISD, quando retomou enfoques teóricos sobre trabalho prescrito e trabalho realizado (Amigues, 2004), valorando a produção escrita de uma resenha. Também percebemos evidências do trabalho planejado (Amigues, 2004), visto que a SD era didatizada; no entanto, não era proposta como tarefa a ser realizada, como ocorreu com o gênero resenha, deixando os professores sem a oportunidade de escrever um gênero de texto profissional correspondente à sua prática pedagógica. Desse modo, entendemos a importância dada aos três documentos citados, pois a formação primava por um produto, objetivando que o conhecimento ensinado, fosse recuperado na produção e validado na avaliação, considerando a abordagem pedagógica e de aprendizagem que a fundamentava, baseada na perspectiva instrumental tecnicista de ensino (Schön, 1982).

O não cumprimento de partes do plano de texto na escrita de uma resenha, assim como as alterações que os professores faziam na realização de seus textos, não foram explanados; a Med não teceu nenhum comentário a esse respeito. Ela concentrou as suas impressões no que eles cumpriram ou precisavam se deter para aprimorar o que foi apresentado, considerando o que lhes foi proposto, com o propósito de que o trabalho realizado se equiparasse ao trabalho prescrito. Logo, as mudanças que os textos apresentavam não eram levadas em conta; a formação se fundamentava na perspectiva de que o produto construído a partir da tarefa articulasse o ensino à aprendizagem. O que surgia de diferente era ignorado e não era visto como uma expressão de criatividade dos professores (Zeichner, 1993; Freire; Leffa, 2013).

O terceiro e último objetivo específico trouxe à tona apontamentos a respeito dos saberes de escrita do professor processados em curso de formação docente. Para isso, discutimos sobre os conhecimentos apresentados pelos PCs da pesquisa na sessão de grupo focal, assim como na entrevista. Esses saberes foram especificados, discutidos e sistematizados, levando em conta as categorias eleitas para exame nesse estudo, a saber: didatização do objeto acadêmico de conhecimento, abordagem de ensino instrumental tecnicista e responsabilidade enunciativa.

De acordo com os dados levantados, os saberes de escrita da Med destacaram sua expectativa em ministrar um conhecimento teórico e prático sobre gêneros e suas dimensões. No entanto, essa expectativa não se efetivou quando consideramos uma das atividades do curso que foi produzida para ser aplicada em um possível módulo de uma SD (Anexo A). Além disso,

há uma preocupação em garantir a permanência dos participantes no curso e alcançar resultados similares no que tange ao desempenho cognitivo sobre os conteúdos didatizados. Quanto aos pontos positivos e às dificuldades, a professora elencou, para os primeiros, a Plataforma *Moodle* que promovia a interatividade entre os participantes do curso SD-AR. Já para os segundos, ela citou o abandono de alguns professores, o que levava a inferir que o problema ocorria devido ao medo e à falta de compreensão para realizar as atividades, ao não cumprimento dos horários de estudo estabelecidos e à dificuldade de escrever. Esses apontamentos da Med tornaram-se, assim, objetos de reflexão em favor de se atingir o letramento profissional dos participantes do curso, garantindo sua adesão plena.

Por outro lado, os saberes de escrita dos PCs sublinharam ações de ensino e aprendizagem realizadas em sala de aula à luz do que aprenderam no curso sobre os objetos de conhecimentos didatizados, no que tange aos recursos de ensino, assim como à metodologia vivenciada no percurso de seus estudos de formação continuada. Para isso, efetivaram as alterações necessárias com a finalidade de adequar ao desempenho escolar do alunado que atendiam pedagogicamente. Nesse viés, eles enalteceram a prática da formação, destacando as razões pelas quais motivariam outros a participarem dos estudos do curso SD-AR. Desse modo, os professores expressaram que retomaram pedagogicamente o que aprenderam no curso, principalmente sobre o gênero de texto resenha.

Nos saberes analisados, identificamos ainda conhecimentos correspondentes ao folhado textual (Bronckart, 1999) e aos mecanismos enunciativos que se articulam às formas de interação, representados pelos procedimentos que indicam a fonte do dizer e o posicionamento do autor do texto em relação ao tema, como as modalizações *lógica ou epistêmica, deôntica, apreciativa e pragmática* que independem da progressão do texto, e as vozes *autor, personagens e social*, com manifestação da *voz do autor empírico*, em outras palavras, a voz da pessoa que está na origem do dizer, que comenta e avalia o que diz. Isso se efetiva nas declarações da Med quando ela discorreu sobre o ensino que conduziu, reportando-se às suas expectativas em relação às atividades propostas e aos professores. Ela apontou também características positivas e/ou dificuldades para o funcionamento do curso, além de seu ponto de vista sobre a aceitação de seus estudos. Já os PCs trouxeram à tona ideias sobre o PEF e o curso SD-AR, bem como acerca de seu desempenho e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ou construídos durante seus estudos de formação.

Os resultados apresentados, considerando a pergunta de pesquisa, revelam que a formação docente se concentra na dimensão científica, ao didatizar um gênero de texto escolar *resenha* com base no que orienta o objeto teórico-metodológico *SD*. Além disso, aborda a

dimensão pedagógica, ou seja, com a finalidade de ser retomada em sala de aula. Assim, a nossa proposição se confirma: o professor, na condição de aluno, nos estudos de formação continuada do curso SD-AR, tinha uma relação com o saber de forma propedêutica e instrumental. Em outras palavras, ele aprendia na formação o que aplicaria didaticamente em sala de aula [...] *É um curso bastante rico e a gente aprende muito, então, não tem como a gente não usufruir daquilo ali. Eu acho que conhecimentos práticos e teóricos também. É. Na sala de aula, a gente precisa muito disso, então, eu utilizei sim, o material fornecido por eles, com certeza. Eu acho um material excelente* (Fragmento de fala extraída do excerto 27 do PC1 apresentado na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

Importa dizer que o PEF põe à disposição de estudiosos e pesquisadores diferentes caminhos como ressalta a figura 6 *Estrutura do PEF* (Subseção 2.2 Descrição do contexto de investigação e colaboradores, Seção 2, p. 22), cogitando que é uma plataforma composta de muitas possibilidades de estudo e pesquisa. Para este trabalho, optamos pela aba *cursos on-line*, especificamente pela subaba *conheça os cursos*, levando em consideração ser um espaço direcionado para a formação continuada de professores. Logo, nossa vivência na condição de cursista permitiu concebê-lo não apenas como uma atualização de nossos conhecimentos docentes, mas também como um objeto de investigação. A partir dessa pesquisa, propomos sua redefinição, apontando um olhar crítico e reflexivo sobre seus estudos, baseando-nos nas noções teóricas que fundamentaram sua realização.

Em consequência disso, ressaltamos que este estudo não foi executado com a pretensão de finalizar a discussão sobre os saberes de escrita do professor difundidos em cursos de formação docente oferecidos a distância por meio de plataformas digitais. Há expectativa de abordar, em trabalhos futuros, as demais práticas de linguagem – leitura, oralidade, análise linguística e outras temáticas que esta tese não contemplou. Faz-se necessário ainda analisar outros contextos acerca da formação continuada de professores, considerando a relevância das noções teóricas que empregamos para apoiar as nossas análises e reflexões. Nesse sentido, reconhecemos também o que esses saberes podem revelar sobre o curso de onde foram processados, de modo que novas sugestões possam partir deste estudo com foco em sua renovação.

Os resultados de nossa pesquisa demonstram ainda que os saberes de escrita do professor oportunizam, na condição de pesquisador, à elaboração de novas teorias que se oponham aos ideias colonialistas e modernistas, sustentando-se, desse modo, no que permite a LA. Por outro lado, na condição de professor/formador, é possível alterar, juntamente com os alunos que atendemos, esses conhecimentos, buscando romper com decisões didáticas prontas

e acabadas que deixam à margem a dimensão pessoal, além do contexto social em que se realiza uma formação continuada para professores.

Nos conhecimentos dos PCs, não constatamos referências a um ensino de escrita que didatizou um gênero de texto profissional pertencente à sua docência, embora o PC2 tenha reconhecido a falta dessa prática nos estudos de formação continuada promovidos no curso SD-AR [...] *apesar de não conduzir o cursista a fazer uma sequência didática no curso; não sei se é porque pensaram que já seria outra demanda. Mas o exemplo lhe dá condições de você aplicar aquela sequência de acordo com a realidade que você tenha no seu cotidiano escolar* (Fragmento de fala extraída do excerto 28 do PC2 apresentada na sessão de grupo focal realizada em 21 de fevereiro de 2024).

Nesse seguimento, reforçamos a ideia de que cursos de formação continuada de professores devem ser desenhados com um planejamento que os oportunizem a atualizar seus saberes e sejam capazes de subsidiar as alterações necessárias no seu trabalho didático-pedagógico, articulando, assim, seus estudos ao que efetivam em sala de aula. Essa intenção reforça o que diz a epígrafe que escolhemos para iniciar esta tese:

A maioria dos docentes que frequenta cursos de capacitação e aperfeiçoamento o faz justamente por perceber que falta algo mais consistente, que não foi ensinado nos cursos de Letras e que alimente sua atividade docente. Isso é ótimo, pois equivale a reconhecer que a formação docente deve ser contínua (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015, p. 207).

Com base na declaração exposta, recomendamos os estudos direcionado aos professores no curso SD-AR do PEF, apesar dos pontos destacados na Seção 3 anterior, que, em nossa visão, devem ser redimensionados. A formação apoia-se em conceitos teórico-metodológicos essenciais para a condução do ensino de escrita profissional *sequência didática e escrita processual*, os quais podem ser retomados em sala de aula, nas ações de ensino e aprendizagem de um gênero escolar. Além disso, o curso coloca o professor em contato com um gênero próprio de sua prática docente, despertando-o para o conhecimento e o exercício de outros gêneros, muitas vezes, não abordados em sua formação inicial. Dessa forma, esses textos são aprendidos no contexto de seu trabalho, considerando as demandas que ele precisa atender, como as situações decorrentes de sua docência em colaboração com a gestão escolar e a coordenação pedagógica da escola onde atua, além das expectativas dos familiares dos alunos, por exemplo.

Este estudo aponta caminhos para se repensar a filiação paradigmática que fundamenta os estudos dos cursos, atualmente de caráter em pauta *instrumental tecnicista*, para conduzir o

planejamento e a aplicação de um ensino direcionado para a formação de professores que atuam, principalmente na área de linguagens. Além disto, destaca como um formador pode lidar com as decisões didático-pedagógicas que lhe são confiadas, buscando equilibrar o trabalho prescrito e o trabalho realizado, sem deixar de considerar como isso poderia ser estruturado com base nos pressupostos paradigmáticos da complexidade. Assim, a pesquisa nos permite idealizar e executar um projeto de formação continuada de forma horizontal, em que formador e formandos possam discutir tópicos que lhes são comuns e necessários, promovendo a qualificação de sua prática docente, como destacado na epígrafe citada.

Por fim, esperamos que as reflexões apresentadas ao longo deste estudo inspirem novas análises sobre a função e os impactos de um curso de formação continuada na atualização dos conhecimentos dos professores, o que, conseqüentemente, se refletirá em suas práticas pedagógicas – especialmente para aqueles que têm a linguagem como área de atuação. Outrossim, almejamos que os interessados no trabalho docente aprofundem a abordagem temática discutida, elegendo a SD e os gêneros das esferas profissional, acadêmica e escolar como objetos de aprendizado, visto que todos são essenciais ao professor que atua no ensino para a escola e na pesquisa com a escola.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didática e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. *In*: BRESSOUX, P. (org.). **Les stratégies d'enseignement em situation d'interaction**. Note de synthèse pour cognitive: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 243-262.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o 'pó' das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARAÚJO, C. G. C. **Projetos de letramento: impactos no ensino de escrita no contexto escolar**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2020.
- ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática? *In*: **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D.; H., M. Literacy Practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London e New York: Routledge, 2000. p. 07-15.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES** 19 (44). Abr 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são não-leitores? *In*: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras; ABL, 1998. p. 23-60.
- BEHRENS, M. A; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v., 7, n. 22, 2007.

BERNARDO, F. B. **Formação colaborativa em educação física: do isolamento docente a colaboração entre pares.** 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.

BEZERRA, M. A. Por que cartas de leitor na sala de aula? *In: DIONÍSIO, A. et al. Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 208-216.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora. 1994.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *In: Educação & Sociedade – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.* Campinas, SP: Cedes, n. 74, Ano XXII, abril/2001. p. 59-76.

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. Apresentação. *In: Educação & Sociedade – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.* Campinas, SP: Cedes, n. 74, Ano XXII, abril/2001. p. 11-26.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais.** Araraquara, São Paulo: JM Editora, 2004.

BORGES, C. M. F. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como locus central da formação inicial. *In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. Trabalho do professor e saberes docentes.* 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 43-81.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.). Produção de textos na escola – reflexões e práticas no ensino fundamental.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J-P. *et al.* Agir et discours en situation de travail. **Les cahiers de la section des Siences de l'Éducation**. Cahier n. 103. Genève: Université de Genève, juin, 2004.

BRONCKART, J-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In:* MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-166.

BULEA, E. Agir, morfogênese de ações e desenvolvimento praxiológico. *In:* BULEA, E. **Linguagem e Efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 149-168.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no Ensino Médio. *In:* BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

CARVALHO, R. S. de. **Transposição didática do ensino da Geografia** – a proposta curricular 2008 da Secretaria da Educação de São Paulo. 87. f. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2013.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e Ensino**. v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605>. Acesso em: 30 out. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Aldair Sobral. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

CORDEIRO, G. S. Escrevendo Narrativas de aventuras de viagens na 3ª série do ensino fundamental. *In:* **Anais da III Conferência de Pesquisa sócio-cultural**. 2000. p. 1-18.

COSTA, K. R.; PAZ, A. M. de O. Letramento profissional: estudos em perspectivas. *In:* **Revista do GELNE**, v. 19, n. Especial, 2017. p. 199-209.

COSTA, N. M. L. **A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos**. Holos, Natal, ano 20, v. 3, p. 63-75, dez. 2004. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/270409625_A_FORMACAO_CONTINUA_DE_PROFESSORES_-_NOVAS_TENDENCIAS_E_NOVOS_. Acesso em: 20 jun. 2022.

COSTA VAL, M. da G. O desenvolvimento do conhecimento linguísticodiscursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? **Veredas**. Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 83-104, 2001.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWKY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHWEUVLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas, Autores Associados, 1993.

ERAUT, M. Inservice teacher education. *In*: DUKIEN, M. (org.). **The international encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford: Pergamon, 1987. p. 730-747.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagens”. *In*: LOPES, L. P. da M. (org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 44-65.

FAÏTA, D. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAÏTA, D. La conduit du TGV: exercices de styles. **Camps Visuels**, Paris, n. 6, p. 75-86, 1997.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, L. L. A entrevista na fala e na escrita. *In*: PRETI, D. F. (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na Educação Básica: o que saber, como fazer**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERRAZ, G. G. O caminho da boa resenha. *In: Revista Educação*, Ano 11, n.122, p. 63-64, jun. 2007.

FERREIRA, E. C. A.; ARAÚJO, D. L. de. “Quem é o professor?” – Considerações sobre as representações sociais e as práticas do professor participante do prêmio mestres da educação. *In: Revista 15 de outubro*. v. 1. jan-jul 2022. p. 17-26.

FERREIRA, J. S. **Perfil da formação continuada e autoavaliação de competências docentes na educação física escolar**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

FERREIRA, J. S.; HENRIQUE, J. S.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015. Disponível em: <http://www.rbceon-line.org.br/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FERRO, F. **A percepção de necessidades de formação em educação física e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo sobre a importância da formação contínua como fator do desenvolvimento profissional**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2008.

FERRY, G. **Le trajet de la formation**. Paris: Dunod, 1987.

FILLMORE, C. J. An alternative to checklist theories of meaning. *In: COGEN et al.* (Eds.) **Proceedings of de first anual meeting of the Berkeley Linguistics Society**. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1975.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In: MOITA LOPES, L. P.* (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

FREITAS, F. I. O. **Ensinando a argumentação no Ensino Médio a partir do trabalho com artigos de opinião**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2006.

GARCÍA, C. M. La formación inicial y permanente de los educadores. *In: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Universidad de Sevilla, 2002. p. 165-194.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. N. **A didatização do gênero carta de leitor com foco na interação: uma proposta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa**. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Currais Novos-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2019.

GOMES, R. N. Teoria vai, prática vem: o ensino de oralidade para a formação de professores. **Revista 15 de Outubro**. v. 2 n. 1, p. 133-141, 2023.

GOMES, R. N.; SILVA, W. M. da. A didatização da escrita laboral no curso de formação docente Sequência Didática: Aprendendo por Meio de Resenhas. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 12, n. 3, p. 141-161, dez. 2023a.

GOMES, R. N.; SILVA, W. M. da. Produção do gênero entrevista: uma análise da abordagem em LD. **Revista Letra Magna**. v. 19 n. 33, p. 276-297, 2023b.

GOMES, R. N.; SILVA, W. M. da. Uma abordagem sobre o gênero projeto de letramento no curso de formação continuada Caminhos da escrita. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, SP v. 30, n. 2, p. 68-91. mar. 2024.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

GUIMARÃES, A. M. de M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006.

GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. **Professional development in education: new paradigms and practices**. New York, USA: Teachers College Press, 1995.

KATO, Mary A. **No mudo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Introdução: modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercados de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Concepções de escrita na escola e formação do professor. *In: VALENTE, A. (org.). Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In: KLEIMAN, A. B. (org.). A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. *In: CORRÊA, M. L. G; BOCH, F. (orgs.). Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. *In: L. P. MOITA-LOPES. Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, Parábola, 2013. p. 39-58.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

- KOZMA, E. V. B.; OLIVEIRA, C. A. de. Os rumos da Linguística Aplicada: compromisso com as práticas sociais. **Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, SP. v. 28 n. 1. p. IV-XII, 2023.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LE GOFF, J. Documento-monumento. *In: Enciclopédia Einaudi*. v. 1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.
- LIMA, J. L. O.; MANINI, M. P. Metodologia para análise de conteúdo qualitativa integrada à técnica de mapas mentais com o uso de softwares NVIVO e FREEMIND. *In: Inf.*, Londrina, v. 21, n. 3, p.63-100, set./dez., 2016.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (orgs.). Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MACHADO, A. R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo Sociodiscursivo. *In: MACHADO, A. R. e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.
- MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do stress do professor. *In: MACHADO, A. R. e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 101-116.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. *In: MACHADO, A. R. e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon; ROJO, Roxane (coord.). **Coleção explorando o Ensino: Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍZIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MENEGASSI, R.; GASPAROTTO, D. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./set. 2016.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. *In*: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997. p. 14-27.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: LOPES, L. P. da M. (org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

MOREIRA, M. J. C. **Projeto professor nota 10: um impacto na prática de formação continuada de professores no Distrito Federal**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na Universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NASCIMENTO, E. P. A didatização da escrita: implicações teórico-metodológicas. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 17, n. 2, p. 90-101, 2017.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução Inês Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47 n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995b. p. 11-30.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *In: Educação & Sociedade* – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n. 74, Ano XXII, abril/2001. p. 27-42.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 7. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 193 p.

PAIM, M. C. C.; LORO, A. P.; TONETTO, G. A formação contínua dos professores de educação física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 119, abr. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/ef-d119/a-formacao-continua-dos-professores-de-educacao-fisica-escolar.htm/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSARELLI, L. C. Conexão entre pesquisa e prática na sala de aula: do produto para o processo. *In: PASSARELLI, L. C. Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 79-101.

PASSARELLI, L. C. Ensino de produção textual: da “higienização” da escrita para a escrita processual. *In: CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, Lílian Ghiuro (coord.). A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares*. São Paulo: Blucher, 2012. p. 89-106.

PAZ, Ana Maria de Oliveira. A escrita processual na prática dos registros de ordem e ocorrências na enfermagem hospitalar. *In: SANTOS, Derivaldo dos; GALVÃO, Marise Adriana Mamede; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo (orgs). Dizeres díspares: ensaios de literatura e linguística*. João Pessoa: Ideia, 2010. p. 150-165.

PAZ, A. M. de O. **Registros de ordens e ocorrências**: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar. 2008. 188 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L. P. Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PETRONI, M. R. (org.) Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula. *In: CARVALHO, R. R. Cartas do leitor: ação retórica no ensino fundamental*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EduFMT, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. I

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In* PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PORTO, Y. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. *In*: MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABARDEL, L. P. **Appoche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.

RAZZINI, M. de P. G. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura. 247 f. Tese. Doutora em Literatura. Campinas-SP. Programa de Pós-Graduação em Literatura da Unicamp, 2000. Disponível em <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1992.54993>. Acesso em: 20 maio 2023.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAMPIERE, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso. 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

SCHÖN, D. **The reflective Practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1982.

SERAFINI, Maria T. **Como Escrever Textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 11. ed. São Paulo: Globo, 2003.

SILVA, A. V. L. da. **A intertextualidade na produção de resenhas no ensino superior**. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=131961> Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, J. M. Abordagem didática da resenha acadêmica na universidade: uma análise interacionista sociodiscursiva. *In*: **Revista 15 de outubro**. v. 2. n. 02. jul-dez 2023. p. 68-79.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 1995. n. 0, p. 5-16. Disponível em: . Acesso em: 07 jun. de 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, A.; OLIVEIRA, M. Os projetos de letramento como instrumentos de ressignificação do tempo, dos espaços e dos materiais escolares. **Revista do GELNE**, Natal, v. 19, 6 dez. 2017. p. 139-154. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/12708>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. **Abordagem sociointeracionista & seqüência didática: relato de uma experiência**. Línguas & Letras, v. 10, n. 18, 1º sem. 2009.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? *In*: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. Cap. 1. p. 27-41.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, Vozes: 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail de l'enseignant au quotidien**. Bruxelles: De Boeck, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIANNA, C. A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

ANEXO A – EXERCÍCIOS PARA A SD COM O GÊNERO NOTÍCIA

Escrevendo o Futuro 



SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRENDENDO POR MEIO DE RESENHAS

Mediadora: XXXXX

Cursistas: XXXXX

Exercício para a SD sobre notícia

QUESTÃO

Usando textos do arquivo Banco de notícias e tendo em mente o modelo didático do gênero notícia, assim como a Grade de Avaliação que um aluno usaria para reescrever a sua notícia, escolha duas das quatro dimensões do gênero para elaborar dois exercícios que poderiam compor uma suposta SD voltada para alunos do 5º ou do 6º ano do ensino fundamental.

INSTRUÇÕES

Cada um dos dois exercícios que você vai criar deve ter como objetivo levar o aluno a perceber elementos de uma das quatro dimensões do gênero, a sua escolha: condições de produção; conteúdo temático; plano global (ou forma composicional); e estilo.

Antes de apresentar o exercício, indique claramente para seu mediador qual das quatro dimensões do gênero notícia cada um dos seus dois exercícios pretende contemplar.

Também é importante que você redija a resposta esperada para cada exercício, usando letra de outra cor, por exemplo. Muitas vezes, ao tentar redigir a resposta é que percebemos eventuais problemas na formulação da pergunta.

NOTA

Prezada mediadora, XXXXX:

Com relação às dimensões correspondentes aos dois exercícios, informamos que o primeiro contempla a dimensão PLANO GLOBAL e o segundo ESTILO.

Nesse sentido, apresentamos, adiante, os exercícios, reconhecendo-os como modelos didáticos possíveis de serem aplicados em uma sequência didática de notícia.

Saudações educativas!

XXXXX, cursistas.

Mensagem em garrafa é respondida 24 anos após ser jogada ao mar



Korotkikh encontrou a mensagem na garrafa durante uma caminhada na praia

Um menino russo de 13 anos encontrou uma mensagem em uma garrafa lançada ao mar por uma criança alemã há 24 anos.

Daniil Korotkikh encontrou a garrafa de cerveja em uma praia perto da região de Kaliningrado, na Rússia, no começo de março. Dentro da garrafa estava a mensagem de Frank Uesbeck, de 5 anos.

"Meu nome é Frank e tenho cinco anos de idade. Meu pai e eu estamos viajando em um navio para a Dinamarca. Se você encontrar esta carta, por favor, me escreva e eu responderei a você", dizia a mensagem.

O pai de Korotkikh traduziu a mensagem do alemão e a data era de 7 de setembro de 1987, de acordo com o jornal russo *Komsomolskaya Pravda*.

"Quando eu estava caminhando, vi uma garrafa nas dunas e vi que tinha um bilhete dentro. Parecia interessante, uma garrafa de cerveja com uma tampa de cerâmica e a mensagem dentro", disse Korotkikh ao canal de televisão russo NTV. "Poucas pessoas são sortudas o bastante para encontrar uma mensagem em uma garrafa", acrescentou o menino.

A mensagem estava cuidadosamente embalada em papel celofane, fechado com um esparadrapo.

Além da mensagem, Uesbeck também colocou o endereço para receber uma resposta, na cidade de Coesfeld, na Alemanha.

Uesbeck agora é um bancário casado de 29 anos e seus pais ainda moram no endereço indicado na mensagem.



O pai de Korotkikh traduziu a mensagem do alemão para o russo

"Inicialmente, eu não acreditei", disse Uesbeck ao comentar sobre a resposta que recebeu de Daniil Korotkikh. O bancário conta que mal se lembrava da viagem na qual lançou a mensagem ao mar. Seu pai tinha escrito a carta.

Uesbeck e Korotkikh conseguiram entrar em contato por meio de um link de vídeo, pela internet e o menino russo mostrou a garrafa onde ele encontrou a carta e a mensagem, que ele colocou em uma moldura.

O bancário enviou a Korotkikh seu novo endereço e prometeu escrever de volta quando receber a carta do menino russo.

"Ele definitivamente vai receber outra carta minha", disse Uesbeck. "É realmente uma história maravilhosa e, quem sabe? Talvez, um dia, poderemos nos encontrar, pessoalmente."

Korotkikh, por sua vez, disse que não acredita que a garrafa tenha passado todos estes 24 anos no mar.

"Não teria sobrevivido este tempo todo na água", afirmou.

Para o menino russo, a garrafa ficou escondida na areia da praia onde ele a encontrou, entre a Rússia e a Lituânia.

Fonte: BBC. Disponível em:

http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2011/03/110330_mensagem_garrafa_fn.shtml.

Acesso em 15/05/11

EXERCÍCIO 1 – Dimensão Plano de texto

Como você já sabe o que é uma notícia, qual a sua importância e onde ela é divulgada, é hora de aprender como é a organização de seu texto. Portanto, responda às questões com base na leitura da notícia que você acabou de ler.

1. Como o título de uma notícia é também chamado?

Resposta: **Manchete.**

2. Qual fato importante é destacado na manchete?

Resposta: **A descoberta de uma garrafa com uma mensagem.**

3. Como é chamado o primeiro parágrafo de uma notícia?

Resposta: **Lead.**

4. O que aconteceu?

Resposta: **Uma mensagem foi encontrada em uma garrafa.**

5. Quem encontrou a garrafa?

Resposta: **Um menino russo.**

6. Onde aconteceu?

Resposta: **No mar.**

7. Quem foi responsável pelo acontecimento?

Resposta: **Uma criança russa.**

8. Há quanto tempo o fato aconteceu?

Resposta: **Há 24 anos.**

9. Quais as perguntas que o texto do lead, ou seja, o primeiro parágrafo responde?

Resposta: **O que? Com quem? Onde? Por quem? Quando?**

10. Qual a importância das imagens da notícia?

Resposta: As imagens se relacionam com os fatos narrados na notícia.

11. Onde a notícia foi divulgada?

Resposta: No portal BBC.

12. Que fatos foram transmitidos pela notícia relacionados ao fato principal?

Resposta: 1º Encontro da garrafa por Daniil Korotkikh; 2º Tradução da mensagem pelo pai do menino; 3º Daniil Korotkikh conta como encontrou a garrafa; 4º Uesbeck fala da carta que recebeu de Daniil Korotkikh; 5º Uesbeck e Korotkikh entram em contato por meio de um link de vídeo, pela internet; 6º O bancário enviou a Korotkikh seu novo endereço e prometeu escrever de volta quando receber a carta do menino russo; 7º Korotkikh diz não acreditar que a garrafa tenha passado todos estes 24 anos no mar.

Oba! Terminado este exercício, recorde o que você já sabia ou não sobre notícia, além do que ganhou de conhecimento com esta aula!

EXERCÍCIO 2 – Dimensão Estilo

Além de saber o que é uma notícia, qual a sua importância e onde é divulgada, você aprendeu também os conhecimentos correspondentes ao seu texto. Agora, exercitará outros conhecimentos também presente na notícia.

1. Em que tempo está o verbo “é” da manchete?

Resposta: Tempo presente.

2. Na notícia, aparece duas vozes: uma do noticiarista, aquele que escreveu o texto e a outra dos participantes. Com base nessa informação, analise e identifique de quem é cada voz:

a) Daniil Korotkikh encontrou a garrafa de cerveja em uma praia perto da região de Kaliningrado, na Rússia, no começo de março. Dentro da garrafa estava a mensagem de Frank Uesbeck, de 5 anos.

Resposta: Noticiarista.

b) Meu pai e eu estamos viajando em um navio para a Dinamarca. Se você encontrar esta carta, por favor, me escreva e eu responderei a você, dizia a mensagem.

Resposta: Frank Uesbeck.

c) Quando eu estava caminhando, vi uma garrafa nas dunas e vi que tinha um bilhete dentro. Parecia interessante, uma garrafa de cerveja com uma tampa de cerâmica e a mensagem dentro.

Resposta: Daniil Korotkikh.

d) Para o menino russo, a garrafa ficou escondida na areia da praia onde ele a encontrou, entre a Rússia e a Lituânia.

Resposta: Noticiarista.

3. Retorne aos trechos que apresentam a voz do noticiarista e informe a pessoa verbal destacada. Daniil Korotkikh **encontrou** a garrafa de cerveja em uma praia perto da região de Kaliningrado, na Rússia, no começo de março. Dentro da garrafa estava a mensagem de Frank Uesbeck, de 5 anos.

Resposta: 3ª pessoa do singular.

Para o menino russo, a garrafa ficou escondida na areia da praia onde ele a **encontrou**, entre a Rússia e a Lituânia.

Resposta: 3ª pessoa do singular.

4. Retorne aos trechos que apresentam as vozes dos de Frank Uesbeck e Daniil Korotkikh e informe a pessoa verbal destacada.

Meu pai e eu estamos viajando em um navio para a Dinamarca. Se você encontrar esta carta, por favor, me escreva e eu **responderei** a você, dizia a mensagem.

Resposta: 1ª pessoa do singular.

Quando eu **estava** caminhando, vi uma garrafa nas dunas e vi que tinha um bilhete dentro. Parecia interessante, uma garrafa de cerveja com uma tampa de cerâmica e a mensagem dentro.

Resposta: 1ª pessoa do singular.

5. Como o noticiarista destaca as vozes de Frank Uesbeck e Daniil Korotkikh?

Resposta: Empregando as aspas.

6. Com qual objetivo o noticiarista expressa a sua voz no texto da notícia?

Resposta: Transmitir uma informação.

7. Qual o modo verbal destacado na notícia?

Resposta: Modo indicativo, pois expressam uma verdade.

8. Qual o nível de linguagem predominante na notícia?

Resposta: Linguagem urbana ou de prestígio.

9. Que tipos de linguagem não podem ser empregados em uma notícia?

Resposta: Informal e gíria.

10. Sobre convenções da língua escrita, quais cuidados devemos ter ao escrevermos uma notícia?

Resposta: Acentuação das palavras, pontuação, ortografia, paragrafação e separação silábica das palavras no final das linhas.

Oba! Terminado este exercício, recorde o que você já sabia ou não sobre notícia, além do que ganhou de conhecimento com esta aula.