



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Neuraci Rocha Vidal Amorim

**Conflitos como dimensão da atividade de formação de professores na Hora
de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em contexto pandêmico**

São José do Rio Preto
2022

Neuraci Rocha Vidal Amorim

**Conflitos como dimensão da atividade de formação de professores na Hora
de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em contexto pandêmico**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientadora: Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli

São José do Rio Preto
2022

A524c

Amorim, Neuraci Rocha Vidal

Conflitos como dimensão da atividade de formação de professores na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em contexto pandêmico / Neuraci Rocha Vidal
Amorim. -- São José do Rio Preto, 2022

254 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências
Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Lília Santos Abreu-Tardelli

1. Linguística Aplicada. 2. Professores formação. 3. Conflitos. I. Título.

Neuraci Rocha Vidal Amorim

**Conflitos como dimensão da atividade de formação de professores na Hora
de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em contexto pandêmico**

Tese apresentada como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos,
junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e
Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio
Preto.

Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Carla Messias Ribeiro da Silva Hardmeyer
Universidade de Genebra

Prof^a. Dr^a. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
16 de agosto de 2022

À Maria Clara e ao Ivair pelo amor e amparo nesta árdua caminhada

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e iluminação para superar os obstáculos e lidar com minhas limitações.

A Nossa Senhora Aparecida pela confiança de que seria possível terminar esta empreitada.

Ao meu esposo Ivair por me incentivar, me apoiar, me consolar e por se desdobrar para que eu conseguisse chegar até aqui.

À minha filha Maria Clara por deixar a minha vida repleta de amor e ternura.

A meus pais Antonio (In memoriam) e Angelina e meus irmãos Amauri, Neuri e Narai por serem a origem da qual eu muito me orgulho.

Ao Prof. Dr. Valdomiro Ribeiro Malta, meu querido tio avó, pela inserção nos estudos da língua francesa, pela correção do trabalho e pelo exemplo acadêmico.

À Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli pela oportunidade iniciada no mestrado e pela excelência acadêmica nas orientações e em todo o percurso do qual resulta este trabalho.

À Profa. Dra. Betânia Passos Medrado pela primeira discussão deste estudo no SELIN – Seminário de Estudos Linguísticos.

À Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva pelas importantes contribuições para este trabalho no SELIN - Seminário de Estudos Linguísticos e pela disponibilidade para contribuir com esta pesquisa ao compor a banca examinadora final.

À Profa. Dra. Carla Messias Ribeiro da Silva Hardmeyer e ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo pelas correções e contribuições realizadas no exame de qualificação e pela disponibilidade para continuar a contribuir com esta pesquisa ao compor a banca examinadora final.

À Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari pela disponibilidade para contribuir para esta pesquisa ao compor a banca examinadora final.

Aos integrantes do grupo de pesquisa ALTER – FIP: Juliana, Angélica, Kelli, Renan, Jéssica, Francisco e, em especial, a Marta pela discussão e correção do trabalho.

A todos os meus alunos e ex-alunos por serem o incentivo constante pela busca por desenvolvimento profissional.

À equipe gestora e aos professores da escola, onde realizei o curso de formação, pela parceria. Agradecimentos especiais ao Caio e ao Rian pela colaboração na continuidade do curso em contexto pandêmico.

Aos servidores da seção de Pós-Graduação do IBILCE - São José do Rio Preto pela disposição com que me atenderam e auxiliaram.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001* à qual agradeço.

RESUMO

O objetivo geral desta tese é analisar a relação entre a atividade do formador e os conflitos dos participantes de um curso de formação continuada no Ensino Fundamental Anos Iniciais durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Oriundo de uma parceria com a equipe gestora da escola, esse curso sobre o ensino da produção textual foi realizado em 2020, com professores de uma rede municipal do noroeste paulista. A formação iniciou-se na modalidade presencial, mas a maior parte de seu desenvolvimento ocorreu durante o ensino remoto devido ao contexto pandêmico. Os objetivos específicos desta pesquisa são: (i) identificar o que foi priorizado em relação ao trabalho docente nas prescrições que orientam o ensino remoto; (ii) analisar o planejamento do curso, as atividades de formação, as formas sociais de trabalho, os conteúdos trabalhados e os saberes (saberes a ensinar e saberes para ensinar) abordados de modo a identificar a organização dos objetos de ensino que estruturam a formação; (iii) analisar os gestos da formadora durante o encontro selecionado para análise; (iv) identificar a qual(is) eixos (prescritivo, didático ou do agir da formadora) se relacionam os conflitos que emergem nas interações entre formadora e docentes durante um dos encontros formativos sobre o trabalho de ensino da produção textual; (v) analisar o agir da formadora perante os conflitos vivenciados pelos participantes no encontro investigado. Para tanto, esta investigação recorre à compreensão da relação linguagem e desenvolvimento humano apresentada pelo Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006, 2008, 2013). Quanto à discussão acerca do trabalho docente, embasa-se em Machado (2007, 2010); em Machado e Bronckart (2009) e na Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação, Saujat (2004), Amigues (2004). Para compreender a relação trabalho, conflito e desenvolvimento busca-se aportes da Clínica da Atividade (CLOT 2006, 2010, 2017). O estudo analisa cinco comunicados publicados pela Secretaria Municipal de Educação e um encontro de formação realizado de forma *on-line*. A justificativa para esse recorte é que tais textos constituem as prescrições para o ensino remoto. Em relação ao encontro, nesse momento, a formadora propôs aos professores que realizassem uma produção inicial do gênero de texto entrevista jornalística com os alunos e essa atividade de formação fez emergir alguns conflitos dos participantes. Os dados foram analisados com o instrumental de análise de textos de Bronckart (1999;2013) e pelas ferramentas de análise da formação docente elaboradas por Dolz, Roa e Gagnon (2018); Surian e Dolz (2018); Dolz *et al* (2018); Gagnon *et al* (2018). As análises possibilitaram delinear uma definição inicial do trabalho do formador como uma atividade: (i) influenciada pelas condições sócio-históricas; (ii) guiada por prescrições do sistema de ensino e do sistema educacional; (iii) constituída por modelos do agir; (iv) pertencente a um coletivo; (v) mediada por artefatos materiais e simbólicos; (vi) interligada ao sistema didático; (vii) desenvolvida em interação com outros (professores, gestão, secretário de educação, órgãos governamentais, pesquisadores etc.); (viii) influenciada pelos conflitos e pelos obstáculos dos professores participantes. A formalização do gesto de regulação de conflitos realizado por esta pesquisa demonstra como o gesto de planejamento de uma sequência de formação pode abarcar estratégias (gestos do formador, atividades de formação, questionamentos) para que as tensões emergam e se tornem instrumentos de desenvolvimento tanto para os participantes quanto para o formador.

Palavras-chave: Atividade do formador. Conflitos. Formação de professores. Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Contexto pandêmico.

ABSTRACT

The general aim of this study is to analyze the relationship between the activity of the trainer and the conflicts among the participants of a continuing education course for elementary school teachers during the Collective Pedagogic Working Hour (HTPC) in-service education course for Elementary School teachers during the Collective Pedagogic Working Hour (HTPC). A partnership with the school management team resulted in the course on teaching writing skills in 2020 with elementary teachers working at school districts in the northwestern of São Paulo State. Initially, the course was offered in a face-to-face, but it happened remotely due to the COVID 19 pandemic. The specific objectives of this research are: (i) to identify what was prioritized regarding the guidelines for teaching practices in remote contexts; (ii) to analyze the syllabus, tasks, the social parameters of the practice, content, and the category of knowledge displayed (teaching knowledge and knowledge to be taught) to identify the organization of the teaching objects that structure the course; (iii) analyze the trainer's gestures during the meeting chosen for analysis; (iv) identify which axes (prescriptive, didactic, trainer's action) are related to the conflicts that emerged from the interactions between trainer and teachers in one of the training meetings on teaching writing skills (v) analyze the trainer's action when faced with conflicts posed by the participants. Therefore, to understand the relationship between language and human behavior, we resort to Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2013). The teaching practice discussion is based on the works of Machado (2007, 2010), Machado and Bronckart (2009), and on the Ergonomics of the Activity of Education Professionals, Saujat (2004), Amigues (2004). Contributions from the Clinic of Activity (CLOT 2006, 2010, 2017) were included to better understand the relationship between work, conflict, and behavior. The study analyzes five memos from the Municipal Department of Education and a meeting held online. The reason for selecting this sample is that these texts contain the guidelines for remote teaching and, in this particular meeting, a proposal for the teachers to carry out a task on how to write a journalistic interview with the students brought forth underlying conflicts among the participants. These data were analyzed using Bronckart's (1999;2013) text analysis tools and the teacher education analysis tools developed by Dolz, Roa, and Gagnon (2018); Surian and Dolz (2018); Dolz et al. (2018); Gagnon et al. (2018). By analyzing the data, it was possible to outline a preliminary definition of the trainer's work as an activity: (i) influenced by socio-historical conditions; (ii) influenced by the educational system guidelines and principles; (iii) constituted by models of classroom actions; (iv) collective; (v) mediated by material and symbolic artifacts; (vi) interconnected with the didactic system; (vii) developed in interaction with others (teachers, board of education, secretary of education, government agencies, researchers, etc.); (viii) influenced by the conflicts and obstacles of the participating teachers. The formalization of conflict regulation gestures carried out by this research expresses how planning a training sequence may encompass strategies (trainer gestures, training activities, questions) that reveal underlying tensions to be used as instrument to development the practices for both participants and trainer.

Keywords: Trainer Activity. Conflicts. Teacher Training. Collective Pedagogic Working Hour. Pandemic Context.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A atividade docente na sala de aula	26
Figura 2 – O triângulo didático.....	64
Figura 3 – Os seis grandes gestos do formador	75
Figura 4 – Modelização dos gestos do formador no sistema de formação.....	80
Figura 5 – Dupla triangulação: sistema didático e sistema de formação.....	81
Figura 6 – Proposta de reestruturação do modelo de SD	114
Figura 7 – Temas abordados nos comunicados	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos discursivos	49
Quadro 2 – Vozes enunciativas	50
Quadro 3 – Modalizações	51
Quadro 4 – Gestos didáticos fundamentais	73
Quadro 5 – Modalidades de atividades	82
Quadro 6 – Formas sociais de trabalho	86
Quadro 7 – Relações entre operações de linguagem, capacidade de linguagem e níveis de análise	106
Quadro 8 – Modelo de sinopse	122
Quadro 9 – Excerto da sinopse da sequência de formação.....	123
Quadro 10 – Objetivos, questões de pesquisa, corpus e instrumentos de análise	127
Quadro 11 – Organização do ensino no município no contexto pandêmico	130
Quadro 12 – Temas sobre o ensino da produção textual.....	143
Quadro 13 – Características do ensino da produção textual.....	143
Quadro 14 – Etapas iniciais da constituição do gesto de planejar.....	145
Quadro 15 – Macroestrutura da sequência de formação	150
Quadro 16 – Síntese do sétimo encontro	154

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A DOCÊNCIA NO ÂMBITO DO TRABALHO	20
2.1 O trabalho do professor na perspectiva do grupo ALTER	21
2.2 Textos prescritivos e trabalho docente.....	26
2.3 Compreender o trabalho para compreender integralmente a docência e seus processos formativos.....	29
2.4 Análise do trabalho docente a partir dos conflitos: perspectiva do grupo ALTER - FIP	36
2.4.1 Formação docente: uma discussão com base nos conflitos dos participantes.....	39
3 INTERAÇÕES FORMATIVAS COMO PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM ..	43
3.1 Interacionismo Sociodiscursivo: práticas de linguagem e desenvolvimento humano	43
3.1.1 Interações formativas e o folhado textual	47
3.2 Jakubinskij e Volochínov: o diálogo como fenômeno linguístico, extralinguístico e social	52
4 A DOCÊNCIA E O TRABALHO DO FORMADOR NO ÂMBITO DIDÁTICO	61
4.1 Compreender o sistema de ensino para compreender o sistema de formação.....	63
4.2 Sinopse e macroestrutura da sequência de formação.....	67
4.3 Os gestos do formador	71
4.4 Atividades de formação, saberes e formas sociais de trabalho (FST): ângulos complementares para análise da formação	81
4.5 Obstáculos de aprendizagem: olhares para a formação continuada	88
5 GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS PARA O ENSINO E PARA A FORMAÇÃO	97
5.1 Os gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e como objeto da formação continuada.....	97
5.2 Saberes para ensinar: o modelo didático (MD) de um gênero como alicerce da sistematização necessária ao ensino e à aprendizagem da produção de texto	103
5.3 Saberes para ensinar: sequência didática (SD): sistematização necessária à apropriação de práticas de linguagem	110
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	116
6.1 Natureza da pesquisa.....	116
6.2 O local de pesquisa e os participantes	117
6.3 Seleção e tratamento dos dados	118
6.4 Instrumentos de análise.....	120
7 RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DADOS.....	129

7.1 O contexto sócio-histórico particular: condições de produção dos comunicados e das interações formativas	129
7.2 O papel do gênero textual comunicado no ensino remoto: foco nos elementos do trabalho docente.....	131
7.3 Concepção, criação e planejamento do curso: o gesto de planejar da formadora	138
7.3.1 Retorno à equipe gestora da escola participante da pesquisa sobre os dois encontros iniciais com os docentes.....	142
7.3.2 Planejamento teórico-metodológico dos encontros formativos	146
7.4 Sinopse e macroestrutura do curso sobre o ensino de produção textual.....	149
7.5 Interações formativas: os gestos da formadora e os conflitos dos participantes ..	154
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS	189
ANEXOS	200

1 INTRODUÇÃO

O fato de ser professora e a participação na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) fizeram com que emergissem questionamentos que embasaram nossa pesquisa de mestrado sobre o trabalho do coordenador pedagógico (AMORIM, 2017). A HTPC, de acordo com a legislação do município onde realizamos essa investigação, é um espaço destinado à discussão e à elaboração do Plano Político Pedagógico da escola, ao planejamento de propostas com vistas a melhorar o desempenho dos alunos e à formação do professor em sua realidade de trabalho.

No entanto, conforme identificado por nossa pesquisa e por outras, a HTPC não é considerada como um momento produtivo com potencialidades para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho (OLIVEIRA, 2006; AQUINO, 2009; BOZZINI; FREITAS, 2014; DIOLINA, 2016). Paradoxalmente, de acordo com levantamento feito por Amorim (2017), o espaço de HTPC foi garantido a partir de reivindicações docentes para que existisse um espaço destinado à discussão do trabalho na escola, porém, de posse dessa conquista, coordenadores pedagógicos e professores encontram dificuldades para implementar a proposta que originou a criação desse momento.

Dessa forma, em continuidade à pesquisa de mestrado, esta investigação questiona como a HTPC pode tornar-se de fato um espaço de potencial desenvolvimento para o professor e seu trabalho. A partir de uma das ideias centrais da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010) de que o conflito é uma dimensão inerente ao trabalho que pode tornar-se recurso propulsor de desenvolvimento ou gerador de sofrimento quando silenciado, esta pesquisa objetiva analisar as relações entre os elementos da atividade do formador e os conflitos dos participantes de um curso de formação continuada no Ensino Fundamental Anos Iniciais durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Dessa forma, apresentamos como pressuposto que a formação continuada em HTPC precisa mobilizar os conflitos dos participantes como recurso para o processo formativo.

Esse curso apresentava inicialmente dois objetivos: (i) construir com os docentes a compreensão dos gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades de linguagem; e (ii) elaborar com os participantes uma sequência didática para o ensino de um gênero textual escolhido por eles.

Essa formação ocorreu no ano de 2020, durante a HTPC, em uma escola pertencente a uma rede de ensino de um município do noroeste paulista. Os participantes eram docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Esse processo formativo ocorreu

durante a transição da modalidade de ensino presencial para a modalidade remota devido ao contexto pandêmico.

Esta pesquisa insere-se no âmbito de estudos do grupo de pesquisa ALTER – FIP¹, que investiga, dentre outras questões que serão apresentadas posteriormente, como a formação de professores, inicial ou continuada, pode buscar meios para constituir um coletivo de trabalho para que os desafios referentes à prática sejam compartilhados e refletidos, contribuindo para que a superação dos conflitos deixe de ocorrer de forma solitária.

A formação continuada é objeto de um número significativo de pesquisas nas áreas da educação e das licenciaturas específicas. Por isso, para situar este trabalho em relação ao que já foi produzido, voltamo-nos para pesquisas sobre o trabalho docente e formação continuada que se embasam na Clínica da Atividade, na Ergonomia da Atividade, na Didática de Línguas genebrina ou/e em que o conflito constitua objeto de pesquisa. Esse recorte é estabelecido, devido ao fato desta investigação amparar-se em trabalhos já realizados por pesquisadores do grupo de pesquisa ALTER² que no seio da

¹O grupo ALTER-FIP, “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações-Formação, Intervenção e Pesquisa”, certificado pela UNESP e pelo CNPq, é coordenado pela professora doutora Lília Santos Abreu-Tardelli. De acordo com informações retiradas do currículo Lattes de Abreu-Tardelli, o ALTER-FIP tem como proposta central realizar estudos sobre a atividade de trabalho do docente de línguas (português, espanhol e francês, inglês) e seus dispositivos metodológicos em diferentes contextos educacionais e de ensino. A atividade de trabalho docente envolve diferentes parâmetros: os contextos variados de ensino e as normas institucionais que os orientam, a formação dos profissionais que a realizam, as ferramentas e materiais de ensino utilizados, além do desenvolvimento do próprio docente e dos aprendizes (alunos do ensino fundamental e médio, estudantes acadêmicos e futuros professores). Investigar essa atividade incide, assim, em estudos que focalizem esses parâmetros. Buscamos, portanto, realizar pesquisas que contemplem o ensino de línguas (português como língua primeira ou materna, português como língua estrangeira e de cultura de herança e de origem e espanhol como língua materna e como língua estrangeira, inglês como língua estrangeira), a formação inicial e continuada de professores, e a elaboração de material para o ensino dessas línguas nos diferentes contextos. Essas pesquisas se unem em torno de problemáticas comuns, que são: (i) a compreensão da atividade de trabalho do docente de línguas; (ii) as características desse trabalho; (iii) os mecanismos que permitem que essas características possam contribuir para o desenvolvimento humano, evidenciando suas relações e interação com o outro e com o meio; (iv) a compreensão dos diferentes contextos de ensino e sua influência na atividade profissional; (v) a criação e aplicação de dispositivos didáticos e seus efeitos sobre os agentes envolvidos. Para tanto, centra-se em uma perspectiva sócio-histórica de base qualitativa, partindo do interacionismo sociodiscursivo e dialogando com outras teorias e autores afins que colaborem: (i) para o aprimoramento e aprofundamento conceitual que darão suporte às pesquisas empíricas e (ii) para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de dispositivos metodológicos, tanto didáticos quanto de análise do trabalho docente.

² Ana Rachel Machado fundou o Grupo ALTER, “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações”. Inicialmente era vinculado ao Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Atualmente, a sede do grupo ALTER está na USP-SP, sendo coordenado por Eliane Gouvêa Lousada e Ana Maria de Mattos Guimarães. O objetivo do grupo é “[...] desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, considerados no quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio de análises de práticas de linguagem no e sobre o trabalho educacional” (MACHADO *et al*, 2009, p.17).

Linguística Aplicada congrega os suportes dessas disciplinas citadas acima a fim de estudar a docência como trabalho, tendo as práticas de linguagem como objeto e instrumento para essa finalidade.

Com base em trabalhos produzidos pelo grupo ALTER – FIP, Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2015) apresentam uma experiência de formação docente em serviço em que ocorre a constituição de um coletivo de voluntários com vistas ao desenvolvimento desses trabalhadores e de suas práticas profissionais. As autoras relatam uma proposta de formação em que os docentes, participantes voluntários, puderam apresentar suas principais dificuldades em relação ao ensino de gramática, em relação a outros conflitos do trabalho docente e vislumbrar saídas a partir das discussões com os pares. Para as estudosas, a formação de professores precisa possibilitar o questionamento coletivo das dificuldades desses profissionais e que os envolvidos sejam os principais agentes de propostas de mudanças em seus contextos de ensino.

Voltero (2018) identifica os principais conflitos que permeiam a situação de trabalho de uma professora de Língua Portuguesa em início de carreira. A pesquisa evidencia que os conflitos são concernentes às regras do ofício, aos demais colegas de trabalho e às regras impostas pelas instâncias superiores. Essa análise ocorreu a partir dos diálogos da profissional durante sua participação em projeto de formação docente.³

Hernandes-Lima (2020), dentre outras contribuições, propõe uma definição de conflito, que será apresentada na seção de fundamentação teórica, e evidencia a influência dos Outros⁴ no agir profissional de uma professora de Língua Portuguesa, que se torna, em algumas situações, impedimento para esse agir. Esse trabalho também reelabora os conceitos de outrem e de outro interiorizado.

Viani (2022) identifica os principais conflitos de uma professora de Língua Portuguesa a respeito do ensino da gramática por meio da análise de uma aula, do material didático fornecido pelo estado e de uma entrevista realizada sobre uma aula da docente. O trabalho apresenta que os conflitos dessa profissional residem: (i) nos papéis que ela considera ser desempenhados pelos alunos e por si mesma no processo de transposição didática e que resultam no não funcionamento da aula; (ii) na sequência adotada por ela

³ O projeto de formação docente estava vinculado ao projeto de ensino e intervenção denominado “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa” (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015; ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2015). Além do trabalho de Voltero (2018), parte dos dados desse projeto também se tornou *corpus* da pesquisa de Hernandez-Lima (2020) e Viani (2022).

⁴ Conceito postulado por Machado (2007) para designar todos os envolvidos direta ou indiretamente com o professor ao realizar seu trabalho.

para a apresentação do conteúdo gramatical, haja vista que nem sempre há identificação entre a forma com que ela e o material didático apresentam o tópico ensinado; e (iii) na busca por desenvolver um trabalho em que o aluno não somente decore conceitos gramaticais como também saiba utilizá-los nos contextos de uso.

No que diz respeito a pesquisas sobre reuniões pedagógicas que se embasam na Clínica da Atividade, na Ergonomia da Atividade e/ou na Didática de Línguas genebrina, citamos o trabalho de Fogaça (2010), que investiga reuniões pedagógicas e os métodos de autoconfrontação⁵, simples e cruzada, como instrumentos de desenvolvimento. Para tanto, analisa os conflitos e as relações de poder que permeiam essas reuniões. Assim, o autor considera que tanto as reuniões quanto os métodos podem ser considerados meios para o desenvolvimento profissional desde que os conflitos sejam considerados como estímulos para esse processo.

Diolina (2016) realiza uma investigação sobre a representação de professores acerca do papel do coletivo, compreendido pela autora tanto por trabalho coletivo quanto por coletivo de trabalho, na superação dos desafios da profissão docente. Para tanto, investigou as reuniões pedagógicas, em uma escola estadual, designadas Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo, e pôde verificar que, embora exista o uso da palavra coletivo na denominação desse momento, prevalece a individualidade na resolução dos desafios. A autora, por meio de sua pesquisa, salienta que os docentes não consideram o coletivo como um recurso para o desenvolvimento da atividade.

Essas pesquisas, sobretudo as pertencentes ao grupo ALTER – FIP, explicitam a complexidade do trabalho docente em diferentes contextos e a conflituosidade inerente a essa profissão (MACHADO; BRONCKART, 2009). Em continuidade a esses trabalhos, consideramos que há espaço para uma pesquisa que se volte para a formação continuada do professor como constituída pelos conflitos vivenciados pelos docentes participantes, pois não encontramos estudos a esse respeito.

Somos cientes da importância de analisar os efeitos do processo de formação na prática dos professores, como atestam Bulea-Bronckart e Bronckart (2010); Gagnon (2010) e Graça (2020), no entanto, para que essa relação não se torne processo-produto⁶

⁵ Autoconfrontação simples e cruzada, nas pesquisas em Linguística Aplicada, são métodos indiretos de coleta de dados e/ou intervenção.

⁶ De acordo com o paradigma processo-produto (DOYLE, 1986a *apud* Saujat, 2004, p.7) “[...] tenta-se avaliar a eficácia estudando-se as relações entre a medida dos comportamentos dos professores em aula (o processo) e a aprendizagem dos alunos (os produtos). Em outras palavras, tentam-se descobrir as relações diretas entre as variáveis referentes ao modo de agir dos professores e os indicadores de eficácia.”

consideramos também relevante investigar o trabalho de formação docente (GAGNON; DOLZ, 2018), neste caso, formação em HTPC para o ensino da produção de texto. Dessa forma, esta investigação pode contribuir para que as experiências formativas tornem-se espaços propícios para a discussão coletiva sobre os diversos conflitos que constituem o agir profissional e que podem fortalecê-lo quando devidamente explorados.

A formação de professores é um assunto complexo que compreende o esforço de estudos da Educação bem como das licenciaturas específicas, como o caso da Licenciatura em Letras juntamente com o campo da Linguística Aplicada. Embora muito já tenha sido produzido a respeito, essa temática está longe de ser esgotada e compõe o rol de compromissos de uma Linguística Aplicada (LA) voltada a abrir espaços e dar voz a professores de escolas públicas com o intuito de evidenciar seus conhecimentos e seus processos formativos (KLEIMAN; VIANNA; GRANDE, 2019).

Dessa forma, esta pesquisa tem o objetivo geral de analisar a relação entre a atividade do formador e os conflitos dos participantes de um curso de formação continuada no Ensino Fundamental Anos Iniciais durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A fim de alcançar o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

Em relação ao eixo das prescrições e do contexto:

a) identificar o que foi priorizado em relação ao trabalho docente nas prescrições que orientam o ensino remoto.

No tocante ao eixo didático:

b) analisar o planejamento do curso, as atividades de formação, as formas sociais de trabalho, os conteúdos trabalhados e os saberes (saberes a ensinar e saberes para ensinar) abordados de modo a identificar a organização dos objetos de ensino que estruturam a formação.

No que diz respeito ao eixo do agir da formadora:

c) analisar os gestos da formadora durante o encontro selecionado para análise;

d) identificar a qual(is) eixo(s) (prescritivo, didático ou do agir da formadora) se relacionam os conflitos que emergem nas interações entre formadora e docentes durante um encontro formativo sobre o trabalho de ensino da produção textual; e

e) analisar o agir da formadora perante os conflitos vivenciados pelos participantes no encontro investigado.

Mediante tais objetivos, esta pesquisa visa a responder às seguintes perguntas:

a) Quais elementos do trabalho do professor são priorizados pelas prescrições que orientam o ensino remoto?

b) Qual a organização dos objetos de ensino que estruturam o curso de formação?

c) Como se caracterizam os gestos da formadora no encontro analisado?

d) Os conflitos que emergem nas interações entre formadora e docentes durante um dos encontros formativos sobre o trabalho de ensino da produção textual são relacionados a qual(is) eixo(s)?

e) Qual o gesto da formadora perante os conflitos vivenciados pelos participantes no encontro analisado?

A fim de responder a essas questões, esta pesquisa está dividida em capítulos que buscam investigar as atividades de ensino e de formação como sendo constituídas pelas dimensões ligadas ao trabalho, à linguagem e à didática. Para tanto, nesta primeira parte, apresentamos as linhas introdutórias e gerais desta pesquisa.

No segundo capítulo, iniciamos com a discussão do trabalho do professor na perspectiva do grupo de pesquisa ALTER, uma vez que oferece uma compreensão da docência no âmbito do trabalho cujos subsídios para identificar os elementos que a constitui são oriundos da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação e da Clínica da Atividade. Somada a essa questão, o trabalho do professor é considerado por esse grupo como interligado ao contexto sócio-histórico e aos sistemas educacional e de ensino.

Em seguida, abordamos as implicações dos textos prescritivos para o trabalho docente e após, interligada às duas primeiras questões, voltamos à compreensão de trabalho para a Clínica da Atividade para, conseqüentemente, compreender a proposta de investigação do trabalho docente dos grupos ALTER e ALTER-FIP, sendo este último o grupo no qual esta pesquisa se insere. Após esse percurso, por fim, lançamos a possibilidade de compreender a atividade⁷ de formação docente com base nos conflitos dos participantes.

⁷ Neste trabalho, no segundo capítulo, discutimos a formação docente como uma atividade. Nesse caso, embasamo-nos em Clot (2010, p.7-8) que afirma que “[...] a atividade é, na realização efetiva da tarefa – a seu favor, assim como, às vezes, contra ela –, produção de um meio de objetos materiais ou simbólicos, de relações humanas ou, mais exatamente, recriação de um meio de vida”. No entanto, ressaltamos que

No terceiro capítulo, tratamos de questões do âmbito da linguagem que nos esclarecem acerca da análise do curso de formação por meio dos comunicados enviados pela Secretaria Municipal da Educação e das interações formativas entre formadora e participantes. Assim sendo, discutimos as principais teses do Interacionismo Sociodiscursivo e as concepções de diálogo de Jakubinskij (2015/1923) e de Volochínov (2009/1929).

No quarto capítulo, refletimos sobre as especificidades dos processos didáticos relacionados ao ensino e à formação docente. Para tanto, recorremos à Didática de Línguas de Genebra, especificamente ao Groupe Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAFE) e a seu subgrupo, Formation des Enseignants en Didactique du Français (FORENDIF).

No quinto capítulo, realizamos a discussão dos gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, questão essa que os tornam objetos da formação continuada nesta pesquisa. Abordamos também o Modelo Didático de Gênero (MD) e a Sequência Didática (SD) como dispositivos didáticos que podem ser abordados nos cursos de formação e tornarem-se saberes para ensinar.

No sexto capítulo, esclarecemos acerca da natureza, local e participantes da pesquisa, da seleção e tratamento dos dados e os instrumentos de análise para investigar cinco comunicados publicados pela Secretaria Municipal de Educação e um encontro realizado de forma *on-line*. Realizamos esse recorte com base no fato de que tais textos constituem as prescrições para o ensino remoto. No que diz respeito ao encontro, nesse momento, a formadora propôs aos professores que realizassem uma produção inicial do gênero de texto entrevista jornalística com os alunos e essa atividade de formação fez emergir alguns conflitos dos participantes.

No sétimo capítulo, expomos os resultados dos exames dos dados e nas considerações finais apresentamos reflexões com base nesse processo. Dentre essas ponderações, os dados mostram que os conflitos dos participantes compõem a atividade

conforme será apresentado no quarto capítulo, o subgrupo de pesquisa GRAFE-FORENDIF emprega a expressão atividades de formação para designar uma situação que “[...] relaciona-se sempre com uma dimensão precisa do objeto; é acionada por uma instrução do formador; mobiliza apoios específicos (bibliografias, textos acadêmicos de referência, textos de alunos a serem analisados ou avaliados, folhas de apoio com resumos e diagramas, apresentações de slides); a sua implementação supõe uma forma social singular de trabalho (apresentação expositiva, trabalho individual, em pares ou em grupo, questionamentos, partilha ou discussão coletiva)” (SURIAN: DOLZ, 2018, p.141).

da formadora que recorreu ao gesto de regulação de conflitos, identificado na análise desta pesquisa, para situar as tensões da docência como inerentes ao trabalho.

2 A DOCÊNCIA NO ÂMBITO DO TRABALHO

Neste capítulo, à esteira do Grupo ALTER, discutimos as dimensões constitutivas da docência pelo viés do trabalho, pois pesquisar a formação continuada exige, primeiramente, compreender a atividade com a qual buscamos contribuir por meio da investigação de possíveis caminhos para o processo de desenvolvimento.

Para tanto, discorreremos sobre o trabalho do professor conforme a compreensão elaborada pelo grupo ALTER, discutimos as características de textos prescritivos que constituem essa atividade (AMIGUES, 2004), ocupamo-nos das características do trabalho para a Clínica da Atividade, abordamos a perspectiva de investigação do trabalho docente do grupo ALTER-FIP e apresentamos uma perspectiva para compreender o trabalho do formador.

Machado *et al* (2009, p.16) esclarecem que há uma coerência teórica na investigação da docência pelo viés de disciplinas que investigam o trabalho, pois, de acordo com as autoras, são assumidos “vertentes e autores dessas disciplinas que desenvolvem uma abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem”.

Em relação ao fato de desenvolver uma pesquisa em LA recorrendo a essas vertentes teóricas, desde sua origem, esse campo assume sua confluência com outras áreas e disciplinas em um percurso que nasce na interdisciplinaridade⁸, caminha para a transdisciplinaridade, desembocando na indisciplinaridade⁹ (KLEIMAN; VIANNA; GRANDE, 2019).

Desse modo, sendo o recurso a outras disciplinas parte da identidade da pesquisa em LA, adotamos essas perspectivas atentos à coerência teórica necessária a essa opção.

⁸ Para elucidar os termos interdisciplinaridade e transdisciplinaridade recorreremos a Rojo (2007, p.1764). Para a autora, “[...] as práticas de investigação interdisciplinares enfocam o objeto a partir de múltiplos pontos de vista disciplinares, com ou sem interação entre esses pontos de vista, mas não chegam a (re)configurar o objeto no campo de investigação da LA, constituindo-o como complexo, isto é, como ‘um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação’. Já os ‘percursos transdisciplinares de investigação geram configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes com, nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 13)”. O recurso a esse texto de Rojo (2007) é fruto da leitura da obra de Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p.29) que ao abordarem o ensino de Língua Portuguesa iniciam com uma discussão acerca da constituição da Linguística Aplicada que, segundo as autoras, passou por um período de polêmica entre os linguistas aplicados acerca da forma com que a LA dialoga com as disciplinas.

⁹ A respeito do termo indisciplinaridade, Kleiman; Vianna e Grande (2019, p.726) elucidam que é uma terminologia cunhada por Moita-Lopes (2006) para designar uma etapa da LA “em que o enfoque crítico se mostrou mais valorizado, indisciplinar, esta última com toda uma renovada carga epistemológica consequente da inclusão de questões sobre discurso, identidades, etnia, sexualidade e gênero, migrações, empoderamento, letramento”.

2.1 O trabalho do professor na perspectiva do grupo ALTER

Esta investigação ampara-se na perspectiva de investigação do trabalho docente do grupo ALTER para discutir o trabalho do professor e seu processo formativo. Decorrente dessa escolha, é necessário compreender a concepção de trabalho docente elaborada por Machado¹⁰ (2007, 2010) e Machado e Bronckart (2009). Para a autora (2007), o trabalho do professor desenvolve-se “em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específico”¹¹.

Sobre esses sistemas, Barros e Cordeiro (2017, p.217) esclarecem que o sistema educacional específico é composto “por toda organização macroscópica das decisões que regem a educação de um país/estado/município e as prescrições mais genéricas oriundas dos poderes governamentais correspondentes”. Em relação ao sistema de ensino, as autoras explicam que nele situam-se as escolas e sua organização administrativa e pedagógica (supervisão, equipe gestora, colegiado) que prescrevem e estabelecem normas para a organização do currículo, para a rotina da escola, para os materiais didáticos que serão utilizados, dentre outras questões.

Dessa maneira, inserido nesses níveis mais amplos, Machado (2007, p.93) afirma que o trabalho do professor

[...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Em relação ao objeto do trabalho docente, a autora chama atenção para o fato de que, ao defini-lo como a criação de um meio propício para a aprendizagem, não significa “que o trabalho docente se limita aos limites da sala de aula, pois o processo de

¹⁰ Em Amorim (2017), foi realizado o percurso do desenvolvimento da concepção de trabalho docente proposto por Machado (2007, 2010) e por Machado e Bronckart (2009), mas retomamos aqui que Machado (2007, p.92) afirma que os elementos basilares do trabalho docente foram postulados por ela “com base em Clot (1999, 2006) e integrando aportes de Amigues (2004) e de Bronckart”. Dessa forma, respectivamente, pela Clínica da Atividade, Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação e o Interacionismo Sociodiscursivo.

¹¹ A teoria da transposição didática, segundo Verret, 1975 e Chevallard, 1985 (*apud* BRONCKART; PLAZOLA GIGER, 1998), também considera a interferência dessas instâncias no sistema didático.

planejamento e o de avaliação são fases essenciais para essa criação” (MACHADO, 2007, p.93).

Neste ponto, faremos um parêntese na discussão para compreender um pouco melhor a definição do objeto do trabalho do professor para Machado. Tínhamos afirmado que os estudos da autora se embasaram também em contribuições do grupo Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação – ERGAPE. Como explica Amigues (2004, p.39), para a ergonomia de língua francesa, a atividade é uma unidade de análise que possibilita discutir teoricamente a “articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real de outro”.

Resultado dessa perspectiva de análise, Amigues (2004, p.39) explica que “a tarefa se refere ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito”. Notamos que o autor afirma que a tarefa pode ser descrita objetivamente. No entanto, a atividade, segundo o ergonomista, não é apreendida diretamente, pois “corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa”. O que é possível em relação à apreensão da atividade é fazer inferências a partir da ação.

No âmbito do trabalho, conforme esclarece Amigues (2004, p.40), a tarefa é prescrita por planejadores que não se encontram no mesmo nível hierárquico do trabalhador o que gera uma “distância sistemática” entre prescrição e o que é realizado pelo operador. Porém, quando se compreende a natureza subjetiva da atividade, essa distância é compreendida a partir do que o trabalhador construiu “de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância”. Esse fato faz com que os ergonomistas considerem que “é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p.40).

Segundo Amigues (2004, p.40), além de explorar devidamente essa distância, a Ergonomia de Língua Francesa acolhe a contribuição de Clot (2006) em relação a uma segunda dimensão da atividade, o não realizado¹², isto é, o que o trabalhador “não chega a fazer, o que abstém de fazer, o que queria ter feito, etc.”. Para o ergonomista, considerar

¹² Na seção em que discutimos a Clínica da Atividade, também fazemos referência à Ergonomia da Atividade de Língua Francesa devido aos intercâmbios teóricos entre as disciplinas. A primeira recorre à noção de tarefa, trabalho prescrito e à compreensão da distância entre trabalho prescrito e trabalho realizado postulados pela Ergonomia da Atividade de Língua francesa. Enquanto a segunda adota o conceito de real da atividade ou o não realizado, proposto pela Clínica da Atividade.

o não realizado é fundamental no âmbito do ensino, pois implica considerar as dúvidas e incertezas do professor.

Desse modo, o grupo ERGAPE, ao mobilizar essa perspectiva de investigação, considerando o ensino como trabalho, propõe que “para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p.42). Esses objetos¹³ são: as prescrições (orientações, normas para a realização do trabalho), os coletivos (grupo profissional que compartilha modos de reelaborar as prescrições), as regras do ofício (memória comum empregada pelos trabalhadores para realizar as tarefas) e as ferramentas¹⁴ (recursos físicos ou simbólicos mobilizados pelos docentes para auxiliar na realização de suas tarefas).

Desse modo, considerando esses objetos, Amigues (2004, p.45) afirma que

No seu conjunto, a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo (AMIGUES, 2003). Trata-se de um ponto de encontro convocado a se renovar sob o efeito da realização da ação e do desenvolvimento da experiência profissional.

Consequência de conceber essas diferentes relações presentes no trabalho do professor, Amigues (2004) afirma que o trabalho de ensino se caracteriza por conceber, organizar e regular um meio para a aprendizagem e que não se limita “à sala de aula e às interações com os alunos”.

Retornando aos estudos de Machado, a autora (2009, p.39) afirma que a forma com que define o objeto desse trabalho é fortemente influenciada por Amigues (2004), porém, a fim de torná-lo mais específico, reelabora-o e considera que o objeto do trabalho do professor “é a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados”.

Embora a autora (2009) tenha considerado que essa definição restringe o objeto do trabalho docente à sala de aula, preservamos a afirmação, trazida acima, em que chama atenção para o fato de que essa criação/organização antecede o momento que o professor

¹³ A Clínica da Atividade (CLOT, 2006a) também considera e aborda esses objetos como parte da atividade do trabalho.

¹⁴ Para Amigues (2004), o uso de ferramentas por parte do professor inclui “o que Rabardel (1995) chama de gênese instrumental”, ou seja, a resignificação de uma ferramenta a partir de objetivos próprios do professor.

adentra a sala de aula, ou seja, requer planejamento e se estende para o depois desse espaço quando está realizando avaliações. Sobre esse ponto, Amigues (2004, p.49) afirma:

Assim, as dimensões organizadoras do trabalho do professor – para ele e para os outros – não podem, do ponto de vista da atividade, reduzir-se à alternância entre fases de concepções e fases de realização. A atividade distribuída em diversos lugares e de acordo com diferentes temporalidades produz uma continuidade psicológica que não pode ser reduzida à ação.

Por conseguinte, discutir o trabalho do professor como atividade implica um olhar ao mesmo tempo integral e singular¹⁵. Conforme Machado (2007) elucida, ao professor é necessário que existam recursos materiais e simbólicos, internos e externos, para que ele desenvolva seu trabalho de forma plena. Segundo a autora (2007, p.93), é a partir desses recursos que o docente poderá

a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.), de acordo com as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir.

Essa citação explicita que o trabalho docente não se restringe à transposição de saberes a serem ensinados em saberes efetivamente ensinados, mas envolve uma gama de reelaborações que acontecem, inclusive, anteriormente à sala de aula e que se inter-relacionam com fatores que envolvem a dimensão pessoal, a dimensão pessoal do aluno, a forma com que será avaliado profissionalmente, as condições oferecidas pelo ambiente de trabalho e pelas condições sociais.

Ainda sobre o processo de reelaboração necessária à realização do trabalho do professor, há a influência dos “outros” interiorizados que, segundo Hernandez-Lima (2020), é fruto das interiorizações ocorridas no decorrer da vivência de um indivíduo com outros indivíduos, seja de forma direta, seja pelo conhecimento histórico e cultural acumulado socialmente.

¹⁵ Não adentraremos nessa questão em nosso trabalho, mas consideramos muito pertinente como Amigues (2004, p.49) relaciona o esgotamento docente “à especificidade de sua atividade: o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas ao aluno e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições.

Desse modo, a afirmação de Machado (2007) evidencia que desconsiderar essas reelaborações necessárias à realização do trabalho do professor é negar sua especificidade como atividade, cuja compreensão requer considerar as tensões vivenciadas por um sujeito que busca, na unificação de suas dimensões fisiológicas, psicológicas e sociais, construir e mobilizar recursos para lidar com o prescrito, com o realizado e com o não realizado (CLOT, 2006a; AMIGUES, 2004).

Por considerar a historicidade do trabalho do professor, Machado (2007, p.94) explica também que esse profissional precisa de recursos, simbólicos e materiais, para recorrer aos paradigmas “socio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho [...]” a fim de solucionar os conflitos que emergem no ambiente profissional.

No que diz respeito aos recursos materiais e simbólicos, embora a estudiosa não os especifique, consideramos que a formação continuada em HTPC pode tornar-se uma das fontes desses recursos de que necessita o professor para lidar com os conflitos inerentes ao seu trabalho por meio da comunicação, desenvolvimento e transformação dos modelos do agir.

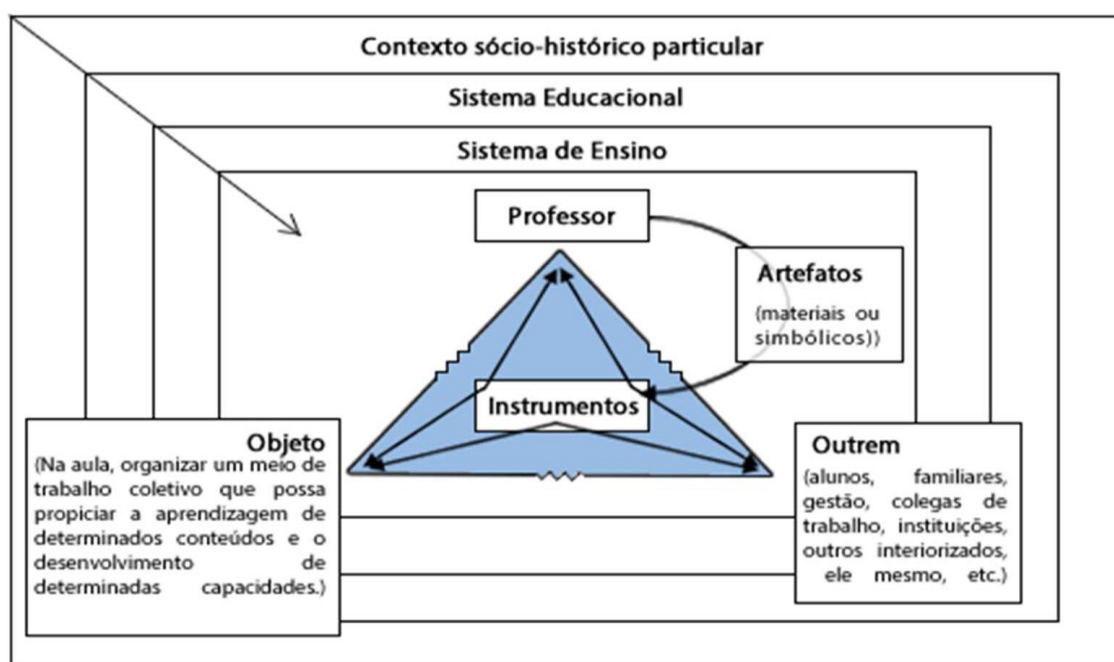
Machado (2010, p.166) esclarece ainda que a atividade de linguagem encontra-se onipresente em todos os elementos que compõem o trabalho docente. Esclarece ainda que os polos dessa atividade “se encontram em interação contínua, uma vez que uns influenciam os outros, sem uma única direção predeterminada”. Segundo a estudiosa, “os instrumentos auxiliam a organizar o meio, ao mesmo tempo que agem sobre o outro e sobre o próprio sujeito, e vice-versa, o que pode levar à transformação dos artefatos sociais e à renormalização das prescrições.” Dessa maneira, podemos constatar que para a autora há uma interdependência entre os polos do trabalho docente, sem o estabelecimento de um único sentido para as relações nem de um valor para um polo em detrimento do outro.

Para demonstrar essas relações propostas por Machado, apresentamos a figura 1, elaborada por Hernandez-Lima (2020). A autora se embasou em outros esquemas elaborados por Machado (2007, 2010), Machado e Lousada (2011), Machado e Barricelli (2010) e Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2015). Com base nessas últimas pesquisadoras, reformula a definição de objeto da atividade do professor. Para Hernandez-Lima (2020, p. 97), o objeto desse trabalho é “na aula, organizar um meio de trabalho coletivo que possa propiciar a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de determinadas capacidades”.

Hernandes-Lima (2020), com base em Voltero (2018), apresenta uma outra contribuição para as figuras já elaboradas ao incluir vetores de resistência elétrica na imagem dos elementos do trabalho do professor para simbolizar os conflitos da atividade docente.

Desse modo, para sintetizar as considerações de Machado (2007, 2010) e Bronckart e Machado (2009) sobre os elementos que compõem a atividade docente, apresentamos a figura 1 elaborada por Hernandez-Lima (2020).

Figura 1 – A atividade docente na sala de aula



Fonte: Hernandez-Lima (2020, p.102) a partir de Machado (2007, 2009, 2010), de Machado e Barricelli (2010) e de Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016)

A partir dessa figura, podemos visualizar as inter-relações entre os elementos que constituem os polos do trabalho do professor, bem como entre os polos e o contexto sócio-histórico particular e os sistemas educacional e de ensino.

2.2 Textos prescritivos e trabalho docente

Devido ao fato de analisarmos as prescrições elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação do município onde realizamos a pesquisa para compreender o contexto de trabalho em que se inserem a formadora e os participantes de um curso de formação, discutimos algumas definições de textos prescritivos e o resultado de pesquisas sobre textos prescritivos brasileiros.

Para Amigues (2004), as prescrições não são apenas orientações que se situam externamente ao trabalho do professor e que desencadeiam uma ação. Ao contrário, fazem parte da constituição dessa atividade e apresentam como característica principal o fato de serem vagas.

Machado e Bronckart (2005, p.187) afirmam que os textos prescritivos escolares “incidem sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas etc., [...]”. Os autores ainda elucidam que o agir prescrito compõe o trabalho prescrito que, por sua vez, constitui-se de tarefas.

Machado e Abreu-Tardelli (2009), no artigo “Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor”, já discutiam a complexa relação entre os textos prescritivos e o trabalho docente quando não poderíamos sequer imaginar a situação que vivenciamos no ano de 2020, momento no qual o contexto pandêmico imprimiu mudanças na rotina de salas de aula pelo mundo.

Segundo as estudiosas (2009, p.102), podem ser considerados como ‘textos prescritivos do trabalho educacional’ aqueles elaborados “por instituições governamentais, que buscam orientar e/ou prescrever as tarefas dos professores”. Em relação às características desses textos, chamam a atenção para questões como: a ausência de trabalhos que discutem a influência das prescrições no agir docente; o excesso de imprecisão das orientações para a atividade docente; e a importância de considerar as regulamentações do trabalho do professor nas pesquisas que objetivam compreendê-lo.

Machado e Abreu-Tardelli (2009), após analisarem textos prescritivos do trabalho docente, como a carta do Ministro da Educação que introduz os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Decreto nº. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que regulamentava o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, legislação inicial da Educação a Distância no Brasil, afirmam que, nesses textos, o professor é ocultado e seu protagonismo é inexistente, sendo reduzido a mero aplicador dos princípios indicados pelas prescrições. Para as autoras (2009, p.114), nesses textos, “o papel de um real ator do processo educacional é negado aos professores, pois quase nunca aparecem como actantes no pleno exercício de sua responsabilidade, dotados de motivos, intenções e capacidades próprias diante de seu trabalho”.

Consideramos que as autoras identificam uma questão importante para o trabalho do professor, pois, de acordo com Clot (2006a), o sujeito ao trabalhar lida com conflitos, em relação à tarefa, ao objeto e aos outros, buscando um sentido para a sua existência,

mesmo que isso implique desgastes psicológicos. No caso dos docentes, de acordo com as autoras, esse sentido é negado desde as prescrições para o agir profissional.

Rios-Registro (2010, p.47) realiza uma compilação acerca do termo prescrição. A seguir, reproduzimos o conteúdo referente ao termo prescrição que compõe parte de um quadro apresentado pela autora:

PRESCRIÇÃO

- São limitações/coerções/regras/ normas explicitamente tematizadas em textos direcionados aos trabalhadores e produzidos por uma instância hierarquicamente superior (CRU; BERTHET, 1999).
- Podem provir de um expert, cuja presença enunciativa é apagada (muitas vezes, por meio de uma assinatura); mencionam um destinatário (actante das ações prescritas): parecem ser regidos por um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso (ADAM, 2001).
- Apresentam aspectos institucionais e normativos, formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia a dia (SOUZA-E-SILVA, 2004).
- Apresentam um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações (MACHADO-BRONCKART, 2009).

Essas definições apresentam em comum a questão de as normas serem direcionadas ao trabalhador sem incluir a participação dele no processo de elaboração que, por sua vez, fica sob a responsabilidade de uma hierarquia institucional superior ao profissional cujas ações objetivam regular.

Barricelli (2012, p.44) afirma que “prescrição se refere a um texto (escrito ou oral) que descreve objetivos, e/ou procedimentos, e/ou condutas com valor injuntivo, em maior ou menor grau de acordo com o emissor [...]”. Notamos que a autora inclui os textos orais como portadores de prescrições para as condutas profissionais, no entanto, a definição da autora também se assemelha a dos autores trazidos acima.

Amorim (2017), ao analisar prescrições para o trabalho do coordenador pedagógico na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de um município do noroeste paulista, identificou que esse profissional não é visto como protagonista do agir prescrito, não aparecendo em nenhum momento na materialidade linguística como sujeito das tarefas estabelecidas.

A partir dessas definições acima e dos resultados das pesquisas apresentadas, notamos que o trabalho prescrito se constitui de tarefas vagas que ocultam o trabalho do professor e nega-lhe o protagonismo. Esse papel também é negado ao coordenador pedagógico pelas prescrições para o seu trabalho. São textos produzidos por instâncias

hierarquicamente superiores ao professor/coordenador sem contar com a participação destes na elaboração das normas e regulações.

Na próxima seção, direcionamo-nos para a Clínica da Atividade, outra disciplina mobilizada por Machado (2007, 2010) e Machado e Bronckart (2009) para elaborar a concepção de trabalho do professor proposta pelo grupo ALTER.

2.3 Compreender o trabalho para compreender integralmente a docência e seus processos formativos

A exemplo dos estudos do grupo ALTER, recorreremos aos aportes teórico-metodológicos da Clínica da Atividade, pois essa disciplina possibilita compreender as dimensões que constituem o trabalho, bem como os conflitos inerentes a essa atividade. Essa discussão indica-nos algumas implicações para a compreensão da docência pelo viés do trabalho, contribuindo para a problematização da formação em HTPC.

A Clínica da Atividade é desenvolvida inicialmente por Yves Clot (2006a, 2006b, 2010, 2017). Esse autor explica que seu objetivo é construir uma psicologia do trabalho conjuntamente com os trabalhadores, almejando meios para possibilitar a eles o desenvolvimento da capacidade de agir. É premissa da Clínica da Atividade que o trabalhador participe ativamente do percurso de análise de seu trabalho como condição para o desenvolvimento nas demandas laborais (CLOT, 2006b).

Hernandes-Lima (2020) auxilia-nos a situar a Clínica da Atividade como parte de um grupo de disciplinas que constituem as Clínicas do Trabalho e remete-nos ao estudo de Bendassolli e Sobol (2011, p.69). Esses últimos autores esclarecem que as Clínicas do Trabalho¹⁶ defendem, simultaneamente, as dimensões psíquicas e sociais do trabalho, considerando-o “como uma atividade material e simbólica constitutiva do laço social e da vida subjetiva”.

Ainda no âmbito das contribuições das Clínicas, Bendassolli e Sobol (2011, p.69) explicam que “[...] atribuem grande importância às situações concretas de trabalho, valorizando um questionamento sobre as demandas colocadas pelo mundo do trabalho aos psicólogos”. Dessa maneira, esses profissionais juntamente com os trabalhadores se disponibilizam a responder aos questionamentos impostos pelas situações de trabalho.

¹⁶ A Ergologia, a Psicossociologia, a Psicodinâmica do Trabalho e a Clínica da Atividade formam o conjunto identificado como Clínicas do Trabalho (BENDASSOLLI; SOBOL, 2011).

Respondendo a esses questionamentos, Clot oferece-nos uma primeira definição que ajuda a compreender a inserção de seus estudos no grupo das Clínicas do trabalho. O estudioso (2006a, p.69) afirma que o trabalho

[...] é sem dúvida um dos gêneros principais da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e da qual um sujeito dificilmente pode afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado, sentimento vital de contribuir para essa perenidade, em nível pessoal.

Essa afirmação elucida a relação entre o trabalho e a manutenção da vida social, bem como a importância desse gênero social para o trabalhador em sua dimensão pessoal. Considerar o trabalho dessa forma, remete-nos ao entendimento de gênero da atividade, um conceito fundamental para as relações constitutivas do trabalho. A respeito, Clot (2006a, p.37) afirma que o gênero da atividade pode ser compreendido como “[...] um componente do corpo social e simbólico que se interpõe entre as pessoas no trabalho; um componente somente do gênero de atividades exigidas na situação, situação essa que comporta outros.”.

De acordo com Clot (2010), podemos compreender o gênero da atividade como paradigmas do agir, como conhecimentos construídos na vivência profissional, compartilhados entre os trabalhadores e que possibilitam a realização do trabalho. Para o autor, precisa existir uma linguagem comum entre os trabalhadores que possibilite que se avaliem, se julguem reciprocamente ou individualmente. Esses paradigmas são “anteriores ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória transpessoal e coletiva que confere seu conteúdo à atividade pessoal em situação: maneiras de comportar-se, de dirigir a palavra [...]” (CLOT, 2010, p.123).

Para Faïta (2004, p.64), o gênero de atividade é constituído pelas “trocas e circulação de ideias que ultrapassam os limites das situações observáveis, e até mesmo formas de fazer mais ou menos difundidas na profissão, que não são, entretanto, formalizadas e transmitidas”. Isso significa que entre os trabalhadores há uma linguagem implícita, verbalizada ou não, responsável pela manutenção das formas de agir no trabalho.

Em relação à relevância do gênero da atividade, Clot (2010, p.119) afirma que “sem o recurso dessas formas comuns da vida profissional, assiste-se a um desregramento da ação individual, a uma ‘queda’ do poder de ação, assim como da tensão vital do coletivo, a uma perda da eficácia do trabalho e da própria organização”. Desse modo, o

gênero da atividade subsidia as ações individuais, evitando que deixem de se identificar de alguma forma como parte de um coletivo.

Sobre a constituição desse gênero da atividade, Clot (2006a, p.38) explica que é

Meio de ação para cada um, o *gênero* é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho. Diremos às vezes simplesmente *gênero*, para abreviar. Mas sempre se tratará *das atividades ligadas a uma situação*, das maneiras de ‘apreender’ as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero *conserva* a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele.

Diante desse esclarecimento a respeito do gênero da atividade, ao voltarmos à definição de trabalho apresentada por Clot (2006a), poderemos acrescentar a compreensão de que além de o trabalho ser crucial para a existência da vida social, à medida que é um gênero de situação, ele se torna um caminho para conhecer as coisas, os sujeitos, as situações, bem como a história, num dado meio. Desse modo, quando um determinado trabalho é analisado, no caso desta pesquisa o trabalho do formador, é possível conhecer os sujeitos envolvidos, os locais, as situações, a história.

Ainda sobre o gênero da atividade, o autor (2006a) chama atenção para dois fatos. O primeiro é que, embora seja coletivo, isso não significa que seja verbalmente compartilhado ou palpável e visível, pelo contrário, é apreendido na própria ação. O segundo é que o gênero da atividade não é eternamente estável. O estilo, interpretação, transformação e renovação individual do gênero da atividade, contribui para sua instabilidade. Clot (2006a, p.40) afirma que o gênero da atividade

[...] vive, mais ou menos intensamente de resto, das contribuições estilísticas que o reavaliam constantemente e lhe dão sua dinâmica. Nutre-se do choque das variantes e de suas inter-relações internas das quais os estilos pessoais não apenas participam, como também acentuam, em todos os sentidos do termo.

A respeito dessa segunda afirmação, cabe acrescentar que estilo e gênero da atividade apresentam uma interdependência, pois, de acordo com Clot (2006a, p44), a atividade individual não existiria sem a memória. Para o autor “[...] a atividade individual não sabe por onde começar quando o sujeito não é capaz de emitir ao menos uma suposição ponderada sobre o gênero a que ela pertence”.

Dessa forma, o gênero da atividade primeiramente torna-se a fonte e em seguida meio para a ação. O autor (2006a, p.51) afirma que “[...] é possível avaliar com clareza o papel de instrumento de ação que o gênero desempenha. Sua existência é a condição da

antecipação da atividade do outro e, portanto, da troca social que é o trabalho, impossível caso ele não utilize atividades pré-construídas”.

Nesse momento em que compreendemos o trabalho como troca social instrumentalizada pelo gênero da atividade e a relevância deste para a existência da ação no trabalho, é possível relacionarmos com o espaço que pode ser constituído na HTPC para a interpretação, transformação e renovação do gênero da atividade da docência.

No entanto, torna-se necessário explorar um pouco mais o conceito de trabalho apresentado por Clot (2006a, 2010) para que sejam vislumbradas formas de potencializar a HTPC como espaço de criação e renovação de memória coletiva a partir dos conflitos no/do trabalho. Para tanto, voltamo-nos para o aprofundamento da definição de trabalho apresentada anteriormente por meio da afirmação de que o trabalho é simultaneamente “uma atividade dirigida: atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero” (CLOT, 2006a, p.97).

Devido a essa mediação do gênero da atividade, a atividade, para Clot (2006a, p.94), é organizada de forma coletiva pelos próprios indivíduos como instrumento de ação. Segundo o estudioso, “a atividade real que analisamos é sempre uma relação sutil entre o reiterável de um gênero e o não reiterável de um gênero de uma situação singular”. Conforme acrescenta o autor, inicialmente o gênero da atividade requer uma apropriação por parte do indivíduo para em seguida tornar-se meio de executar uma ação, sendo esses processos simultâneos e o gênero vivo na ação quando torna-se instrumento dela.

Dessa forma, nas palavras de Clot (2006a, p.94, grifo do autor) “o gênero [da atividade] é, portanto, a mediação através da qual o sujeito age sobre o objeto e sobre os outros no fluxo da *atividade dirigida* em situação” e, segundo o autor, é o fato de haver um sujeito agente que faz com que a atividade de trabalho seja considerada dirigida.

Clot (2010, 2017) esclarece que o ofício possui uma arquitetura composta por quatro dimensões interligadas: pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal. É pessoal, pois envolve o sujeito em todas as suas dimensões; interpessoal, pois ocorre em interação com vários outros; é transpessoal, porque é orientado por paradigmas do agir, próprios de cada profissão e oriundos de uma relação sócio-histórica do coletivo de trabalho; e, é impessoal, porque esferas externas e superiores prescrevem as tarefas.

O autor ilustra os conflitos inerentes ao trabalho por meio da descrição do percurso de integração de um trabalhador novato no contexto profissional. O primeiro conflito reside na relação entre as prescrições, dimensão impessoal, e as formas pessoais de realizar a atividade, pois por mais que as normas sejam o primeiro recurso do novato para

agir no contexto profissional elas não conseguem supri-lo de todos os recursos. Mediante essa situação, no início, o impessoal da tarefa será o suporte para agir, porém, como afirma Clot (2010, p. 295), “a descoberta dos obstáculos do real não deixará de expô-lo ao conflito existente entre a prescrição impessoal que ele procura utilizar e o leque das atividades pessoais que se desenrolam a sua volta”.

Nesse contexto, surge um outro conflito entre o ofício impessoal, presente na tarefa, e o ofício pessoal, realizado pelos outros com os quais trabalha. Para Clot (2010, p.295-296), “sair desse conflito corrente ocorre, na maior parte das vezes, exatamente ao proceder à comparação entre a atividade de uns e de outros. [...]. Dizendo de outra maneira, o novato supera a dificuldade ao utilizar os recursos interpessoais do ofício”.

Ao recorrer à dimensão interpessoal, buscando por formas de agir, o novato começa a perceber a existência do gênero da atividade, ou seja, “[...] os previsíveis genéricos da atividade que permitem ‘livrar-se da situação’ diante do imprevisível” (CLOT, 2010, p.296). Nesse momento, o novato entra em contato com o ofício transpessoal. No entanto, o conflito está presente nessa dimensão, pois o novato precisa conciliar as semelhanças, as diferenças, as substituições e subtrações entre os objetivos prescritos pela tarefa e os objetivos apreendidos do coletivo.

A respeito dessa situação, Clot (2010, p. 297) esclarece que esse conflito resultará em uma assimilação da prescrição que o tirará do papel de novato, pois ele consegue estabelecer uma congruência entre a tarefa e o gênero profissional. “Paradoxalmente, a atividade profissional é, enfim, pessoal, o que ela não era no começo. Ela acabou por fazer seu o ofício impessoal e transpessoal, graças aos recursos interpessoais do coletivo”.

Após essa explanação acerca do trânsito entre as dimensões do ofício que se torna atividade, compreendemos a afirmação do estudioso de que a atividade dirigida é a unidade elementar de análise na psicologia do trabalho e que a consequência dessa escolha é que o conflito se torna o ponto de partida.

Acerca de como se comporta a atividade triplamente dirigida, Clot (2006a, p.99) esclarece que em nada é estática, pelo contrário, apresenta “um movimento desarmônico: a unidade de um desenvolvimento cujo equilíbrio transitório aparece ulteriormente, depois de uma luta, no ‘ponto de colisão’ entre vários desenvolvimentos possíveis”.

Conforme discutimos, Clot (2006a, p.95) apresenta que trabalhar exige o enfrentamento da heteronomia do objeto e da tarefa. A tarefa é compreendida pelo estudioso como o conjunto de representações que a hierarquia possui do real e dos trabalhadores. Nesse sentido, o autor considera que “ela reutiliza o patrimônio social

incorporado pelas técnicas, pelas línguas, pelas regras e pelos procedimentos institucionais, formalizações que retêm a memória das atividades”.

Em relação ao objeto do trabalho, o acesso a ele, segundo Clot (2006a, p. 95), é possibilitado somente pelas “formas *a priori* da experiência, espécie de pré-trabalho usável para todo trabalho futuro, lógicas especiais delegadas ao signo, ao instrumento ou ao procedimento e destinadas a tornarem-se os componentes de um gênero”.

À vista disso, a despeito dessas dimensões impessoais do trabalho, tarefa e objeto, segundo Clot (2006a, p. 95), “o sujeito, entre outros, procura fazer prevalecer aí o sentido de sua existência pessoal, mesmo arcando com elevados custos psicológicos”. Como consequência desse movimento desarmônico, dessa luta que constitui as relações entre sujeito, objeto e a atividade do outro, Clot (2006a, p.100) elucida que:

A atividade real de trabalho consiste em ultrapassar as contradições existentes no interior desses três polos de determinação, bem como entre eles. [...] o trabalho consiste, a depender das circunstâncias, em enfrentar tensões entre esses três polos usando cada um como base para se libertar dos dois outros a fim de permanecer sujeito da situação, sujeito de alguma forma criativo [...]. Em outras palavras, agir é apesar de tudo, se impedir de fazer aquilo que requerem isoladamente as pré-ocupações pessoais, a tarefa ou o outro [...]. Logo, o conflito vem em primeiro lugar.

Assim, trabalhar é, antes de tudo, o enfrentamento das tensões, dos conflitos, entre os polos do trabalho para tornar-se um sujeito criativo. Enfrentamento este que se dá apoiado por esses mesmos polos geradores de contradições. Nesse ponto, surge, então, o questionamento se a HTPC poderia ser um espaço propício para esse enfrentamento.

Em síntese, Clot (2006a, p.111) afirma que o trabalho é “uma situação que convoca então o sujeito, remetendo-o aos outros, a si mesmo, ao objeto de seu trabalho e a seus instrumentos de ação e, por fim, aos esperados genéricos de sua atividade”. Cabe ressaltar que, para o psicólogo do trabalho, essa convocação é permeada por conflitos que residem em cada um desses polos a que é remetido o trabalhador e que provocam reações em cada um dos outros polos.

A respeito, Clot (2010, p. 290) sintetiza da seguinte forma:

[...] o ofício é, ao mesmo tempo, pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal. Portanto, estruturalmente, ele é conflito. A seu propósito, pode-se retomar a fórmula de Vygotski, frequentemente utilizada nesta obra: em movimento é que um ofício mostra o que ele é. E, quando esse movimento é impedido ou contrariado, é que o trabalho se torna um risco para a saúde.

Dessa síntese, destacamos a importância de o trabalhador poder recorrer a cada uma dessas dimensões, isto é, poder recorrer aos conflitos intrínsecos ao movimento presente nessas esferas do ofício para desenvolver-se e, conseqüentemente, preservar a sua saúde. Conforme explica Clot (2010), quando as dimensões do ofício estão desligadas, a energia psicológica fundamental para a vitalidade profissional se dissipa.

Após avançar um pouco mais na compreensão do trabalho, ainda cabe considerar que, para Clot (2006a, p.116), tão importante quanto a atividade realizada é a atividade real. A primeira é concebida pelo autor como sendo o possível, o realizado, e a segunda como sendo o impossível, isto é, a “atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso ausente”.

Para o psicólogo do trabalho, (2006a), embora a Ergonomia¹⁷ considere uma distinção¹⁸ entre tarefa e atividade, o entendimento completo desta última ocorre quando se considera que é constituída por duas dimensões: uma que é visível, atividade realizada, materializada por gestos e ações verbais identificáveis pela observação; e outra que, embora invisível aos olhos, compõe a história do desenvolvimento da atividade realizada.

A explicação para a permanência da atividade real é encontrada por Clot (2006a) em Vigotski (1925/1994, *apud* Clot, 2006, p.115) que afirma que “o homem está a cada minuto pleno de possibilidades não realizadas”. Por isso, o estudioso defende que a análise do trabalho precisa considerar o real da atividade que é definida por ele (2006a, p.116) como

aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer.

Essa afirmação possibilita compreender que abarcar na análise o que é almejado pelo trabalhador, mas não alcançado, bem como os subterfúgios para não executar o que

¹⁷ Ferreira (2008, p.91) apresenta a ergonomia da atividade por meio de quatro questões centrais para essa disciplina: “(a) o caráter multidisciplinar e aplicado, convocando outros saberes e profissionais para produção de conhecimento sobre um mesmo objeto; (b) o foco no bem-estar dos trabalhadores e na eficácia dos processos produtivos; (c) a adaptação do contexto de trabalho a quem nele trabalha; (d) a transformação dos ambientes de trabalho, buscando conforto e prevenção de agravos à saúde dos trabalhadores. O mais importante: o objeto de estudo, análise e intervenção da ergonomia da atividade é a interação entre os indivíduos em um determinado contexto de trabalho”.

¹⁸ A distinção entre atividade e tarefa, de acordo com Amigues (2004), diz respeito ao fato de que a tarefa é sempre uma referência, oriunda da hierarquia, ao que deve ser feito, ao que está descrito para ser realizado em dadas condições e objetivos. Enquanto a atividade condiz com o esforço mental para realizar uma tarefa, podendo ser inferida a partir da ação concretamente realizada e que é visível.

lhe é solicitado pode fazer emergir os conflitos inerentes ao trabalho. Para o autor (2006a, p.116), o risco que se corre quando o real da atividade é negligenciado é que, “a inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente. Pretender prescindir disso na análise do trabalho equivale a retirar artificialmente aqueles que trabalham dos conflitos vitais de que eles buscam libertar-se no real”. Clot (2006a) aponta que é justamente a história dessa busca que pode originar o desenvolvimento do sujeito.

Como podemos notar, essa dimensão se relaciona com a proposta de discutir o que não foi realizado, mas que de alguma forma está presente nas atividades dos trabalhadores. O fato de ter sido impedida, preterida, não significa que não deve ser considerada na análise do trabalho (2006a). A respeito, Roger (2013, p.111) contribui ao esclarecer que Clot propõe “uma clínica em que a atividade na sua totalidade, o real da atividade e a atividade realizada, é compreendida como aquilo que guarda ou não – ou guarda insuficientemente – essa experiência viva”.

Dessa forma, essas questões alertam-nos para o fato de que ao analisar as interações que constituíram e foram constituídas por um curso de formação é preciso considerar o que os professores gostariam de fazer em seu trabalho, mas não conseguem, o que fariam se as condições fossem outras. Acreditamos que o trabalho de formação seja constituído pelos conflitos dos participantes, conflitos esses que residem nesse espaço entre o trabalho realizado e do real da atividade, podendo contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente e da atividade do formador.

Na próxima seção, apresentamos como o conceito de conflito tem sido mobilizado nas pesquisas sobre o trabalho do professor pelo grupo ALTER – FIP.

2.4 Análise do trabalho docente a partir dos conflitos: perspectiva do grupo ALTER - FIP

Com base na premissa de que as tensões são intrínsecas ao trabalho (CLOT, 2006, 2010), pesquisadores do grupo ALTER - FIP recorrem a elas para a compreensão da atividade docente, identificando em quais dimensões encontram-se esses conflitos (VOLTERO, 2018; HERNANDES-LIMA, 2020; VIANI, 2022). Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2015, p. 151), coordenadoras desse grupo de pesquisa, afirmam que é necessário “repensar a formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa, seja em relação ao conteúdo em questão (gramática da língua), seja em relação aos modos de agir e aos conflitos inerentes à atividade de ensino”.

As autoras chamam atenção para o fato de que a formação inicial no que diz respeito à atividade de ensino precisa voltar-se para os saberes da disciplina de Língua Portuguesa, mas também precisa abarcar os modos de agir e os conflitos que constituem essa atividade. Como consequência dessa posição, há uma ampliação dos elementos que precisam ser considerados ao compreender a docência e seus processos formativos.

Sobre a definição de conflito, após percorrermos a compreensão de trabalho para Clot (2006a, 2010, 2016), concluímos que o conflito é inerente a essa atividade, no entanto, o autor não apresenta uma definição¹⁹ para esse termo. Voltero (2018, p. 39), que pesquisou os conflitos de uma professora iniciante de Língua Portuguesa, volta-se para a compreensão desse conceito e conclui que para Clot o trabalho é fator de conflito e que este é caracterizado pelo psicólogo “como sendo uma contradição, discordâncias existentes nos três polos”.

A autora remete-nos para um artigo em que Clot (2016) discorre sobre as relações entre afeto e o poder de agir na atividade. Nessa discussão, o autor também recorre ao conflito para explicar essa questão, cujos desdobramentos não apresentaremos aqui por não compor nosso foco de investigação. Embora, mais uma vez, o estudioso não o defina explicitamente, Clot (2016, p.93) afirma que:

A tríade da atividade dirigida é um conflito. Para agir sobre o objeto da atividade, não há como não se levar em conta, simultaneamente, os outros que agem sobre o mesmo objeto. Esse conflito é a fonte da energia da atividade. A vida humana tem sua origem nesse conflito.

Desse modo, o psicólogo apresenta que o conflito é a fonte da atividade e, mais uma vez, podemos nos aproximar da importância desse conceito para a compreensão da relação interpessoal presente nas atividades humanas, bem como dos conflitos inerentes a esse processo que, por sua vez, garantem a vitalidade das relações, tecidas no trabalho, entre o sujeito e os outros.

¹⁹ Ao pesquisarmos sobre o conflito fora do âmbito da Clínica da Atividade, identificamos que há também uma busca pela definição desse conceito, como por exemplo, o trabalho de Dimas, Lourenço e Miguez (2005) que, no campo das Ciências organizacionais, percorre diversos trabalhos a fim de chegar a uma elaboração conceitual para esse termo. Após acompanhar o percurso dos autores, compreendemos que o conflito é um recurso mobilizado para desenvolver estudos em nível individual, entre diferentes grupos e dentro do próprio grupo de indivíduos nas organizações. Nesses estudos, ora recebe conotação negativa, sendo associado à competição, ora visto como produtivo a depender da forma como é gerido e da situação em que emerge. No entanto, nenhuma definição de conflito apresentada pôde ser trazida para esta pesquisa, pois as definições apresentadas, inclusive a defendida pelos autores do artigo após o levantamento que realizaram, embora dialoguem com o que propõe Clot (2006, 2010, 2016), haja vista o fato de discutir relações de trabalho, não consideram o conflito como intrínseco às quatro dimensões da atividade, conforme propõe o psicólogo francês.

Hernandes-Lima (2020, p. 73), ao investigar a dimensão interpessoal do trabalho de uma professora de Língua Portuguesa, mediante a não explicitação do conceito de conflito, propõe a seguinte definição em sua tese:

[...] uma unidade de tensão, fruto da luta de interesses e/ou de posicionamentos antagônicos, de caráter subjetivo e/ou social, que atua como elemento propulsor para a mobilização da ação ou da atividade humana, podendo tanto servir de motor que potencialize o desenvolvimento do indivíduo, ampliando seu poder de agir, como também desempenhar o papel de fator gerador de sofrimento, podendo conduzir o sujeito a um caminho cujo provável fim é o do adoecimento e da amputação de seu poder de agir.

Como é possível compreender, a autora apresenta a ideia de tensão advinda de posições distintas ou de discordâncias em âmbito subjetivo ou social. Essa luta, segundo Hernandez-Lima (2020), pode impulsionar a ação ou impedi-la, causando sofrimento ao trabalhador caso prevaleça a segunda possibilidade.

Fora do âmbito do grupo ALTER – FIP, Fogaça (2010) identificou os conflitos presentes em reuniões pedagógicas para analisar se juntamente com os métodos de autoconfrontação simples e cruzada poderiam ser considerados meios para o desenvolvimento profissional. Esse pesquisador auxilia-nos a responder parte de nosso questionamento, pois identificou que as reuniões pedagógicas e os métodos de autoconfrontação simples e cruzada podem ser meios para o desenvolvimento profissional desde que os conflitos e relações de poder que neles emergem possam agir como impulso desse desenvolvimento.

Sobre a compreensão do que seria um conflito, com base na psicologia vigotskiana, Fogaça (2010, p. 56-57) afirma que:

[...] consideramos, então, como conflito todo e qualquer confronto de sentidos entre pessoas em um processo de interação social, ou entre as pessoas e os artefatos culturais que mediam nossa relação com o mundo (processo de apropriação do uso de tais instrumentos e de sua ressignificação). As discordâncias podem ser sobre um mesmo tema; pontos de vista diferente em uma determinada situação, diferentes percepções ou confronto originados entre teoria e prática, entre conhecimento espontâneo (cotidiano) e conhecimento científico. Tais conflitos podem ser explícitos e observáveis por meio da linguagem, ou implícitos.

Como é possível perceber, o autor traz em sua definição de conflito a ideia de confronto e de discordâncias que podem surgir tanto entre as pessoas quanto em relação às pessoas e os artefatos nas interações sociais que o autor não circunscreve ao âmbito

das relações no trabalho. O pesquisador afirma que os conflitos podem ser identificados por meio da linguagem ou podem ser implícitos.

Dessa forma, partimos das concepções teóricas de Clot (2006a), aproveitamos os avanços do trabalho de Fogaça (2010) e das pesquisas do grupo ALTER – FIP, Voltero (2018) e Hernandez-Lima (2020), e chegamos ao pressuposto de que a formação continuada em HTPC precisa possibilitar meios para que os conflitos dos participantes se tornem explícitos e se transformem em recursos para agir, pois, de acordo com Clot (2006a), a atividade é conflituosa a partir do momento que é fruto da tensão que alimenta os três polos que a constitui.

Nesta pesquisa, consideramos que os conflitos são movimentos desarmônicos, tensões e contradições intrínsecas ao trabalho com as quais o sujeito se relaciona para poder realizá-lo, haja vista que as dimensões do ofício possuem naturezas distintas: pessoal (subjativa), impessoal (tarefa), transpessoal (coletiva) e interpessoal (intersubjetiva). Os ambientes de trabalho que impedem esse movimento dissipam a energia psicológica responsável pela vitalidade profissional e oferecem riscos à saúde dos trabalhadores (CLOT, 2010). Dessa forma, discutimos que o processo de formação contínua não pode silenciar as tensões dos envolvidos, pelo contrário, buscamos investigar o trabalho do formador como constituído pelos conflitos dos participantes.

Na parte seguinte, após esse percurso pela compreensão do trabalho docente e do trabalho de maneira geral, discutimos a formação continuada com base na concepção de trabalho do professor de Machado (2007, 2010) e Bronckart e Machado (2009), na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação.

2.4.1 Formação docente: uma discussão com base nos conflitos dos participantes

A formação de professores é um objeto que apresenta um significativo histórico de pesquisas²⁰ em diferentes disciplinas²¹ devido à sua implicação nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa temática é complexa, pois envolve desde políticas públicas²² até situações de sala de aula.

²⁰ Consideramos que os trabalhos de Gatti (2009/2016) e Gatti (2010) sintetizam os principais desafios da formação inicial e continuada de professores no Brasil pelo viés da Educação.

²¹ Magalhães (2001), na já citada obra: “A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada”, oferece um histórico da formação continuada no Brasil e as dimensões enfatizadas pelas propostas de formação nas décadas de 70, 80 e 90. Pinto, Barreiro e Silveira (2010) apresentam uma discussão sobre o conceito de formação continuada.

²² Sobre esse assunto recorrer a: Dourado (2015) que discute o papel das DCN para o debate acerca da formação inicial e continuada no Brasil e explicita de que forma essas diretrizes constituem respostas a determinadas metas do Plano Nacional da Educação (2014). Amorim e Carvalho (2019) apresentam como a formação continuada é contemplada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da

A respeito dessa complexidade, concordamos com a afirmação de Kleiman (2001, p.18) de que “a caracterização da produção de conhecimento sobre a formação do professor não é fácil, pois as perspectivas, abordagens e referenciais teóricos são múltiplos e complexos e, como toda produção de conhecimento, também instáveis”. Por isso, não traçaremos o desenvolvimento histórico das abordagens teóricas e correntes de pensamentos que embasaram e/ou embasam as pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores²³. Também não almejamos elencar discussões, propostas formativas isoladas ou programas governamentais de formação docente para a Educação Básica²⁴ ou na área do ensino de línguas²⁵.

Na presente pesquisa, os professores são considerados como trabalhadores (MACHADO, 2004) em formação, isto é, a discussão acerca da formação do professor perpassa a dimensão do trabalho no desenvolvimento humano (CLOT, 2006, 2010). Essa questão implica o fato de que os professores lidam com conflitos intrínsecos ao trabalho que, por sua vez, precisam ser considerados como constitutivos da atividade do formador a fim de abarcar a complexidade da formação docente e poder contribuir de forma significativa com esse processo.

Como consequência, propomos, neste estudo, recorrendo a palavras de Machado (2009, p.39), que o trabalho do formador “consiste em uma mobilização de suas diferentes dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.) com o objetivo de criar um meio propício à aprendizagem” de saberes, a ensinar e para ensinar, a fim de contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes por meio da interação com diferentes outros, presentes ou interiorizados, de reelaborações de prescrições, de ferramentas e do

Educação Nacional (9394/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica e pelo Decreto 8752/2016 que “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”. Ainda indicamos a tese de Silva (2013) por fazer um percurso histórico das políticas públicas para a Educação no século XX e início do século XXI e em paralelo para o ensino de Língua Portuguesa, além de elencar teorias que influenciaram propostas para o ensino de Língua Portuguesa.

²³ A respeito, temos os trabalhos de Cunha (2013) desenvolvido na área da Educação e de Saujat (2004) realizado no campo da Ergonomia e da Didática do francês língua materna, mas que retoma estudos das pesquisas em Educação.

²⁴ Monte Mor (2019) apresenta os Programas de Formação Docente oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) no período de 1997 a 2019.

²⁵ Magno e Silva; Silva; Campos (2019), por meio da organização da obra “Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada”, apresentam um panorama bastante atual acerca da formação docente para o ensino de línguas na América Latina. Kleiman (2001), na organização da obra “A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada” e em seu texto dentro dessa obra, apresenta um histórico dos estudos sobre a formação docente na LA, além de contribuições para a reflexão e propostas para a formação de professores de língua portuguesa pelo viés do letramento, da linguística e da didática.

gênero da atividade. Isso significa que o trabalho do formador precisa ser compreendido como atividade no sentido atribuído por Clot (2010, p.8) que afirma que:

A atividade prática de um sujeito não é jamais somente um efeito das condições externas, tampouco é a resposta a essas condições; por sua vez, a atividade psíquica não é mais também a reprodução interna dessas condições. A atividade – prática e psíquica – é sempre a sede de investimentos vitais: ela transforma os objetos do mundo em meio de viver ou fracassa ao fazê-lo.

Para tanto, buscando uma abordagem integral do trabalho do formador como atividade, na esteira de Machado (2007; 2010), propomos compreendê-la como: (i) influenciada pelas condições sócio-históricas; (ii) guiada por prescrições do sistema de ensino e do sistema educacional; (iii) constituída por modelos do agir; (iv) pertencente a um coletivo; (v) mediada por artefatos materiais e simbólicos; (vi) desenvolvida em interação com outros (professores, equipe gestora, secretário de educação, órgãos governamentais, pesquisadores etc.); e, como último elemento que buscamos propor a partir das análises dos dados desta pesquisa, (vii) influenciada pelos conflitos do formador e dos professores participantes.

Diante desse último elemento, que propomos como constitutivo do trabalho do formador, esta pesquisa busca analisar os conflitos dos participantes da formação, pois não encontramos trabalhos a respeito e essa dimensão pode complementar os estudos já realizados sobre essa temática. Os instrumentos de análise e compreensão do processo de formação docente, propostos pelo grupo GRAFE - FORENDIF, quais sejam, sinopse, macroestrutura, gestos do formador, tipos de atividades de formação, saberes abordados e formas sociais de trabalho²⁶ (FST), esclarecem acerca da transposição do objeto, no entanto, não abordam os conflitos dos participantes.

Mediante tal constatação, estabelecemos dois objetivos para nossas análises: identificar a qual(is) eixos se relacionam os conflitos que emergem nas interações entre formadora e docentes durante um dos encontros formativos sobre o trabalho de ensino da produção textual e analisar o agir da formadora perante os conflitos vivenciados pelos participantes no encontro analisado.

Nesta pesquisa, conforme já afirmamos, mobilizamos diferentes disciplinas, no entanto, há uma coerência teórica entre elas. Em relação ao conceito de atividade, embora a Ergonomia da Atividade a defina como “ao que o sujeito faz mentalmente” a fim de realizar a tarefa (AMIGUES, 2004, p.39), esse campo de estudos considera a contribuição

²⁶ Esses instrumentos são discutidos nas seções 4.2, 4.3 e 4.4.

da Clínica da Atividade de que a atividade implica o realizado e o não realizado (CLOT, 2006a). Do mesmo modo que esta última disciplina compreende na análise do trabalho a distância entre o prescrito e o realizado, proposto pela Ergonomia da Atividade. Em relação ao conceito de atividade, em ambas as disciplinas, Amigues (2004, p.39) esclarece que “passou a ter função heurística permitindo formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, de outro”.

Além dessa questão, Amigues (2004) afirma que tanto a Psicologia do Trabalho quanto a Ergonomia da Atividade se embasam na teoria da atividade de Leontiev que, por sua vez, originou-se das teses de Vigotski. Nesse ponto, estabelecemos uma coerência com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, pois de acordo com Bronckart (2008, p.123) “continuamos a defender a ideia do caráter primeiro da atividade, que definimos, no sentido de Leontiev, como sendo um formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio”.

Dessa forma, compreendemos a atividade de formação a partir da concepção da atividade como constituída concomitantemente por dimensões internas e externas que exercem influência nos sujeitos ao mesmo tempo em que são constituídas pelas ações desses sujeitos.

A seguir, discutimos as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para esta pesquisa.

3 INTERAÇÕES FORMATIVAS COMO PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM

Neste capítulo, discutimos concepções acerca da linguagem que justificam nossa opção por compreender o processo de formação continuada, tendo como recurso a análise textual e discursiva das interações entre formadora e participantes do curso. Desse modo, abordamos as teses do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) a respeito da interconstituição linguagem-desenvolvimento humano, textos-atividades sociais e da forma que se organiza a arquitetura textual. Cabe destacar que Machado (2007, 2010) e Machado e Bronckart (2009) recorrem a esse quadro para compreender as relações de linguagem do/no trabalho docente. Para complementar essa discussão, tratamos da natureza social das interações verbais por meio dos estudos de Jakubinskij (2015/1923) e Volochínov (2009/1929).

3.1 Interacionismo Sociodiscursivo: práticas de linguagem e desenvolvimento humano

Esta pesquisa se volta para a análise da formação docente por meio de textos produzidos sobre esse processo (teóricos, normativos) e por textos que o constituem e são constituídos nesse processo (textos coletados de um curso de formação). Cabe ressaltar que essa forma de investigar o processo formativo do professor relaciona-se ao fato de desenvolvermos este estudo na Linguística Aplicada, juntamente com a perspectiva dos grupos ALTER e ALTER – FIP.

Decorrente dessas relações, recorreremos aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), postulado por Bronckart (1999), devido a três questões, a saber, a forma com que compreende o desenvolvimento humano, o modo com que interpreta a relação entre os textos e as atividades sociais e, decorrente dessas concepções, o modelo de arquitetura textual que se torna instrumental de análise de textos (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011).

Em relação à primeira, Bronckart (2006b, p.04) afirma que a questão central das investigações do ISD “é o do papel que desempenha a linguagem, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) do humano”.

De acordo com Bronckart (2006b, p.04), a investigação dessa questão ocorre sob a influência de Vigotski que elaborou uma análise da ontogênese humana “inspirado nas

proposições de Spinoza e de Marx-Engels”. O estudioso genebrino (2006b, p.05) sintetiza em cinco pontos o esquema desenvolvimental vigotskiano:

- 1) o jovem humano é dotado de um equipamento biocomportamental e psíquico inicial, que, uma vez que procede da evolução contínua das espécies, o dota de potencialidades novas; 2) desde o nascimento, o jovem humano é mergulhado em um mundo de pré-construtos sócio-históricos: formas de atividade, coletivas, obras e fatos culturais, produções semióticas que emergem de uma língua natural dada, etc.; 3) desde o nascimento, ainda, o ambiente humano empreende caminhadas deliberadas de formação, que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construtos, ou que guiam sua apropriação destes últimos; 4) no quadro desse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva assim como signos e estruturas de linguagem (*langagières*) que a mediatizam; 5) essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades de pensamento consciente.

Essa síntese de Bronckart (2006b) auxilia-nos a compreender que o humano nasce dotado de condições biocomportamentais e psíquicas que possibilitam a aprendizagem. Esse fato somado à imersão nos pré-construídos sócio-históricos da humanidade, processo que ocorre desde o nascimento e inclui a educação formal, levam à interiorização de estruturas e de significados que, por sua vez, transformam as condições iniciais, dando origem ao pensamento consciente.

A respeito, Bronckart (2006b, p. 05) conclui ainda que “nessa perspectiva, é, então, a integração de elementos semióticos e sociais que é constitutiva do pensamento propriamente humano”. Dessa forma, esclarece-nos da importância do elemento que estamos mobilizando para a compreensão do nosso objeto, indicando-nos que não se trata de algo empregado pelo homem, mas é o que o constitui.

Bronckart (2006b) considera que Vigotski não pôde validar suas teses, mas que a obra de Saussure, principalmente o conteúdo dos manuscritos, fornece a validação necessária. Dessa forma, Bronckart (2017, p.42) apresenta-nos as principais contribuições saussurianas organizando-as em três ordens:

[...] na ordem praxiológica, os textos/discursos, explorando uma parte dos recursos universais do falar humano e se propagando/transformando permanentemente; de outro lado, na ordem gnosiológica, a língua interna como sistema de organização psicológica individual dos valores dos signos extraídos dos textos, e a língua normatizada, como sistema de organização desses mesmos valores significantes, mas gerado, esta vez, pelos grupos sociais e submetido a suas normas de funcionamento.

Chamamos a atenção do papel da língua interna como recurso organizador dos elementos da ordem praxiológica no psiquismo individual. Como afirma Bronckart

(2006b, p.5-6), “na medida em que eles se originam no uso social de uma comunidade particular (e então de uma língua), os signos submetem as representações individuais a uma reorganização cujo caráter é radicalmente não natural”.

Retornando às questões discutidas pelo ISD, a segunda se refere à interconstituição entre atividade social e atividade linguageira. Essa questão é analisada por meio da perspectiva de Volochínov, pois Bronckart (2017, p.42, grifo do autor) esclarece que o autor russo “observou inicialmente que a maior parte dos discursos só pode ser compreendida quando são conhecidas as propriedades do *contexto de comunicação*”.

Por fim, retornamos à terceira questão postulada pelo ISD que justifica nosso recurso a essa abordagem, o modelo de arquitetura do texto. Devido às relações entre a linguagem e o desenvolvimento do psiquismo superior, as atividades gerais das formações sociais e as atividades de linguagem, Bronckart (1999) considera que a análise de textos pode elucidar as ações humanas que não podem ser apreendidas diretamente.

Por conseguinte, o autor elaborou um modelo de arquitetura do texto, denominado de folhado textual (BRONCKART, 1999), que se tornou um instrumental de análise. Nesse momento, propôs que um texto é composto pelas possíveis influências das condições de produção (parâmetros físicos e sociossubjetivos) e por três camadas superpostas hierarquicamente e, de certa maneira, interativas: a infraestrutura geral do texto (temas, tipos de discursos e tipos de sequências); os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

Esse modelo de arquitetura textual foi modificado em Bronckart (2013b). Dessa forma, os elementos citados acima são reapresentados da seguinte maneira: Infraestrutura (organização temática - temática; agonística; planificação - e organização discursiva - tipos de discursos; modos de articulação); Mecanismos de textualização (Conexão e Coesão nominal); e, Mecanismos de posição enunciativa (foco enunciativo, vozes e posicionamento enunciativo, modalizações).

Em Bronckart (2020, p.31), é apresentada mais uma alteração em relação à denominação de tipos de discursos, mas não em relação à compreensão desse conceito. Segundo o autor, “para evitar problemas e confusões gerados a partir da noção de tipos

de discurso, que nós utilizamos anteriormente, nós a substituímos por tipo discursivo²⁷”. Cabe dizer que mesmo fazendo referência ao texto de 2013, vamos empregar a expressão tipos discursivos.

De acordo com Bronckart (2013b), o nível que mais sofreu alteração foi o da infraestrutura textual que passou a ser composto por uma organização temática que se subdivide em três noções: temática, agonística e planificação. A primeira diz respeito aos universos temáticos ou temas presentes em um texto. Sua análise ocorre a partir do levantamento dos semas que os compõem e da identificação “por um lado, da estrutura do campo paradigmático do qual procedem ou que constroem e por outro lado, das redes isotópicas nas quais se constituem as linearidades do texto” (BRONCKART, 2013b, p.42). A segunda trata de levantar os atores, os papéis e as ações conferindo uma significação que vai além das propriedades práticas ou estritamente factuais. A última, planificação, é a organização linear dos temas no texto.

A infraestrutura, segundo Bronckart (2013b), também é apreendida pela organização discursiva, isto é, por tipos discursivos e suas articulações. O modo de compreender essa noção, de acordo com o autor, é o mesmo apresentado na obra “*Atividade de Linguagem, textos e discursos*” acrescido de duas alterações. Uma é a análise da coesão verbal que deixa o nível da textualização e passa a fazer parte da descrição e definição dos tipos discursivos. A outra é a realização de uma análise acerca da influência que as coordenadas que caracterizam os tipos discursivos exercem sobre a organização sintática e macrossintática do texto.

Feitas essas alterações no primeiro nível, na infraestrutura, o segundo, referente aos mecanismos de textualização, fica composto pelos mecanismos de conexão e de coesão, pois, como foi dito, a coesão verbal passa a compor a análise dos tipos discursivos (BRONCKART, 2013b). Quanto ao terceiro nível, concluímos que permanece o mesmo, porque o autor não comenta nenhuma alteração, apenas afirma que seu enfoque é bastante global e que análises mais detalhadas precisam recorrer a teorias como da enunciação, da análise conversacional, dentre outras.

Na próxima seção, apresentamos os elementos desses níveis da arquitetura textual que serão mobilizados para a análise das interações entre formadora e participantes.

²⁷Tradução nossa. No original: “Pour éviter les problèmes et confusions qu’engendrait parfois la notion de « types de discours » que nous utilisions antérieurement, nous l’avons remplacée par celle de « type discursif » (cf. BRONCKART, 2018)” (BRONCKART, 2020, p.31).

3.1.1 Interações formativas e o folhado textual

Gagnon e Dolz (2018) esclarecem que os estudiosos da Didática de Línguas de Genebra assumem a tese do Interacionismo Sociodiscursivo segundo a qual as trocas entre os membros de um grupo são determinantes para a elaboração de conhecimentos. Decorrente disso, os autores afirmam que, nas interações formativas, a linguagem possui um triplo valor, pois é simultaneamente registro, instrumento e objeto. Também explicam que os trabalhos didáticos consideram a interação linguageira inserida em um sistema ternário: professor, aluno, conhecimento (no ensino escolar); formador, formando, objeto da formação (na formação profissional para a docência). Consequentemente, os autores (BRONCKART, 2007 *apud* GAGNON; DOLZ, 2018, p.50) defendem que “[...] a interação linguageira age como instrumento das interações didáticas²⁸[...]”.

Ainda sobre os processos de interação, de acordo com Gagnon e Dolz (2018, p.51), são abordados em duas perspectivas teóricas “da problemática da noção de atividade em situação de trabalho e das modalidades discursivas de apropriação pelos atores²⁹ [...]”. Dessa forma, defendem que as interações medeiam o desenvolvimento de competências profissionais. Por isso, analisá-las é a melhor forma de apreender os objetos e os conhecimentos práticos e teóricos da formação docente. Nas palavras dos autores (2018, p.51):

No caso do ensino da produção escrita, o uso da linguagem é triplo: é uma ferramenta para escrever (aprendemos a produção escrita escrevendo), é também uma ferramenta para aprender e ensinar a escrever (o que chamamos de interações didáticas), é, por fim, a ferramenta do formador para intervir junto dos futuros professores.³⁰

Devido a essa triplicidade da linguagem em situação de formação, concordamos com os autores quando afirmam que as interações linguageiras e o sistema didático, seja o da escolarização, seja o da formação, constituem um sistema complexo. Segundo Dolz *et al* (2018, p.111-112), as interações formativas possibilitam uma visão refinada “dos objetos envolvidos na formação, das ferramentas utilizadas e de suas funções na ação

²⁸Tradução nossa. No original: “L’interaction langagière agit comme l’outil des interactions didactiques (BRONCKART, 2007 *apud* GAGNON; DOLZ, 2018, p.50)”.

²⁹Tradução nossa. No original: Celui de la problématique de la notion d’activité en situation de travail, et celui des modalités discursives d’appropriation par les acteurs (GAGNON; DOLZ, 2018, p.51).

³⁰Tradução nossa. No original: “Dans le cas de l’enseignement de la production écrite, l’utilisation du langage est triple: il est outil pour écrire (on apprend la production écrite en écrivant), il est aussi outil pour apprendre et enseigner à écrire (ce que nous avons appelé interactions didactiques), il est enfin l’outil du formateur pour intervenir auprès des futurs enseignants” (GAGNON; DOLZ, 2018, p.51).

didática, dos gestos do formador, bem como o lugar e a responsabilidade do formador e dos formandos na construção dos objetos ensinados³¹”.

Em consonância com o papel das interações formativas, consideramos a concepção de Bronckart (2006, p. 123) que defende

[...] o caráter indissociável dos processos de organização social das atividades, de regulação dessas atividades pela linguagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas e, conseqüentemente, abrem caminho para uma abordagem de explicação do funcionamento psicológico humano, que implica, necessariamente, a história das interações humanas, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas.

Destarte, mediante essa relação entre as atividades sociais e a linguagem, discutimos o instrumental de compreensão do funcionamento do texto e da produção de sentidos proposto por Bronckart (1999; 2006a; 2008, 2017), incluindo as alterações propostas em Bronckart (2013b). Esse instrumental, conforme detalhamento feito na seção de metodologia, possibilitará analisar os dados desta pesquisa.

Dessa forma, devido ao fato de mobilizarmos o modelo de análise de texto de forma complementar a outros instrumentos, faremos um recorte dele e discutiremos: na infraestrutura, a temática, abordada na seção anterior e os tipos discursivos e, no nível enunciativo, as vozes e as modalizações.

A respeito dos tipos discursivos, recorreremos a Bronckart (2017, p.170), que explica “que no plano do significado eles mostram uma determinada forma de organização do conteúdo temático, bastante dependente das modalidades de estabelecimento de relações desse conteúdo com os parâmetros da situação de enunciação de onde provém o texto [...]”. À vista disso, quando os parâmetros que organizam o conteúdo temático encontram-se distantes dos parâmetros da situação de produção do agente que elabora o texto, configura-se um processo de *disjunção* que resulta *na ordem do narrar*. No entanto, quando há *conjunção* desses parâmetros, constitui-se *a ordem do expor*. Já em relação às instâncias de agentividade, relativas ao agente produtor e à situação de linguagem, pode ocorrer *uma implicação* ou *uma autonomia*.

Bronckart (2017) elucida que pode haver o cruzamento dessas operações, resultando em “quatro ‘atitudes de locução’ que qualificamos como mundos discursivos:

³¹Tradução nossa. No original: “[...] des objets en jeu dans la formation, des outils utilisés et de leur fonction dans l'action didactique, des gestes mis en oeuvre par le formateur ainsi que de la place et de la responsabilité de l'enseignant et des formés dans la construction des objets enseignés” (DOLZ *et al*, 2018, p.111-112).

NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo” (BRONCKART, 2017, p.170, destaque do autor).

De acordo com o autor (2017, p.170), os tipos discursivos também se organizam no plano do significante. Nesse plano “eles se caracterizam pela mobilização de subconjuntos de unidades e de estruturas linguísticas das quais algumas são interdependentes e ‘fazem sistema’”. Em relação a essa configuração das estruturas linguísticas, os tipos de discurso são classificados como: *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato* e *narração*.

Abaixo, apresentamos o quadro 1 com as propriedades específicas e as operações de marcação temporal de cada tipo discursivo.

Quadro 1 – Tipos discursivos

Tipos de discurso	Propriedades específicas e as operações de marcação temporal
Discurso interativo	-Frases não declarativas. -Dêiticos espaciais e/ou temporais. -Nomes próprios, pronomes e adjetivos em primeira e segunda pessoas do singular e do plural. -Verbos auxiliares de modo (poder) e de valor pragmático (querer, dever precisar). - Eixo de referência temporal delimitado (simultâneo, posterior ou anterior).
Discurso teórico	-Frases declarativas. -Ausência de dêiticos referentes aos interactantes ou ao espaço. -Ausência de nomes próprios, pronomes e adjetivos de primeira pessoa. -Conectivos de valor lógico-argumentativo (mas, de um lado, na verdade). -Modalizações lógicas. - Eixo de referência temporal não delimitado em relação ao ato de produção.
Discurso relato interativo	-Frases declarativas. -Organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, conectivos de coordenação e subordinação). -Pronomes e adjetivos de 1.^a e 2.^a pessoas do singular e do plural que fazem referência aos protagonistas da interação verbal. -Anáforas pronominais. -Eixo de referência temporal delimitado anteriormente ou posteriormente à situação de interação.
Narração	-Frases declarativas. -Organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, conectivos de coordenação e subordinação). -Ausência de pronomes e adjetivos de 1.^a e 2.^a pessoas do singular e do plural que fazem referência aos protagonistas da interação verbal. -Anáforas pronominais e nominais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (2017, p.171-173).

Os mecanismos de responsabilização enunciativa são compostos pelas instâncias de enunciação, vozes enunciativas e modalização. Bronckart (1999, p.326) define as vozes enunciativas “como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Essas unidades podem ser classificadas conforme mostra o quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Vozes enunciativas

Vozes	Responsável pela enunciação
Neutra	Instância de enunciação (a depender do tipo de discurso é o narrador ou o expositor).
De personagem	Entidades, humanas ou não, agentes nos fatos ou ações que constituem o conteúdo temático de uma parte do texto.
Sociais	Entidades, humanas ou não, que não agem nos fatos ou ações que constituem o conteúdo temático de uma parte do texto.
Autor	Pessoa que executa a ação de redigir o texto.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999).

Para complementar a análise dos mecanismos enunciativos, recorreremos a Ducrot (1987), pois afirma que a conjunção *mas*, bem como a negação trazem enunciadores com posicionamentos distintos em relação à proposição. Dessa forma, compreendemos que a oposição entre os enunciadores trazidos à cena podem explicitar tensões em relação ao conteúdo tematizado.

Koch (2011, p. 101), com base nessa oposição enunciativa postulada por Ducrot, contribui com essa questão ao abordar a conjunção *mas* como um dos operadores argumentativos. Sobre esses últimos, a autora explica que são “empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros tipos”. A estudiosa afirma que o *mas* marca a oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos.

Em relação às modalizações, de acordo com Bronckart (1999), explicitam, em qualquer parte da arquitetura do texto, comentários e avaliações das vozes enunciativas. A partir do conteúdo expresso, podem ser classificadas em: modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Amorim (2017), juntamente com esses estudos sobre modalização, recorre à perspectiva de Koch (1986, 2011) e Castilho e Castilho (1992). No quadro 3, apresentamos as modalizações segundo esses autores:

Quadro 3 – Modalizações

Modalizações		
Bronckart (1999)	Koch (1986, 2011)	Castilho e Castilho (1992) Classificação dos advérbios modalizadores
-Modalizações lógicas (avaliam a partir das condições de verdade).	X	X
-Modalizações deonticas (avaliações no âmbito do direito, obrigação social, conformidade com as normas).	-Modalizações deonticas (eixo da conduta, das normas).	-Advérbios modalizadores deonticos (eixo do dever da obrigação).
-Modalizações apreciativas (avaliam a partir da opinião, da subjetividade).	X	-Advérbios de modalização afetiva (reações emotivas em relação ao conteúdo verbalizado).
-Modalizações pragmáticas (explicitam as intenções, razões e capacidades de uma entidade em relação à ação).	X	X
X	- Modalizações epistêmicas (conhecimento do locutor, sua explicitação de crença em relação ao conteúdo veiculado).	- Modalizações epistêmicas: modalizadores adverbiais asseverativos (não há abertura para dúvidas), quase-asseverativos (baixa adesão do falante em relação ao que verbaliza) e delimitadores (limites para considerar o conteúdo veiculado).
X	-Modalizações aléticas ou aristotélicas (verdade ou falsidade do conteúdo de uma proposição).	X
- Ausência de modalizadores (relacionada ao gênero ao qual pertence o texto. Os elementos do conteúdo temático são apresentados como dados absolutos).	-Ausência de modalizadores (ocultação proposital para simular neutralidade e melhor convencer o destinatário).	X

Fonte: Amorim (2017, p.47).

Dessa forma, a partir da leitura do ISD acerca da relação entre práticas de linguagem e práticas sociais, consideramos ter subsídios para buscar uma aproximação das interações entre formadora e professores participantes do curso.

A seguir, buscando aprofundar a compreensão das relações entre textos e contextos sociais, discutimos as contribuições de Jakubinskij (2015/1923) e Volochínov (2009/1929) acerca do diálogo.

3.2 Jakubinskij e Volochínov: o diálogo como fenômeno linguístico, extralinguístico e social

Devido ao fato de que analisamos textos construídos em interface com uma situação de formação, consideramos necessário compreender um pouco mais a respeito da natureza social das interações verbais. Para tanto, a exemplo de Riestra (2018), partimos de Jakubinskij (2015/1923), precursor das relações entre diálogo e situação social, que se torna fundamental para compreendermos as ideias de Volochínov (2009/1929). Para tanto, primeiramente, discutiremos a compreensão de diálogo presente em Jakubinskij, em seguida, são trazidas as contribuições de Volochínov e, por último, apontamos como o primeiro estudioso forneceu as bases para que o segundo fizesse contribuições importantes para o entendimento das interações humanas.

Devido às controvérsias editoriais e complexidade dessas obras, recorreremos também a Ivanova (2010, 2012), Sériot (2015) e Riestra (2018) para serem nossos guias nesse percurso, pois esses estudiosos se voltaram detidamente para os textos dos dois autores russos, considerando seus contextos de produção.

Antes de discutirmos pontos centrais da formulação conceitual sobre o diálogo para Jakubinskij, recorreremos a Ivanova (2010) que nos elucida o quanto esse autor estava à frente dos estudos linguísticos que seriam discutidos décadas depois. A estudiosa considera que Jakubinskij (2015/1923) foi o pioneiro, na história da linguística, ao considerar a função dos saberes compartilhados na compreensão das trocas verbais, bem como a utilizar o conceito de apercepção para análise da interação verbal na linguística. A autora (2010, p.50) explica que esse conceito foi mobilizado por Jakubinskij para explicar tanto “a organização geral do diálogo como a estrutura sintática das frases e a escolha das palavras³²”. Dessa forma, Ivanova (2010, p.50) elucida-nos que se trata de um autor de vanguarda que, na linguística russa e mundial, inovou com a formulação de fenômenos que constituem uma teoria do diálogo como um evento “complexo e heterogêneo” que coloca em correlação componentes linguísticos e extralinguísticos.

Após essa impressão inicial da teoria de Jakubinskij (2015/1923), passemos para a compreensão elaborada por esse autor para a forma dialogal das interações humanas que, na maioria dos casos, ocorre de maneira não mediatizada, isto é, para esse estudioso

³²Tradução nossa. No original: “[...] la organización general del diálogo como la estructura sintáctica de los enunciados y la elección de las palabras” (IVANOVA, 2010, p.50).

russo, quando há contato imediato, visual e auditivo da pessoa com quem se fala, ocorrem situações não mediatizadas das interações verbais. Além desse fato, a forma dialogal, segundo ele, apresenta caráter natural, pois se caracteriza pelas alterações rápidas “de ações e reações, aos fatos sociais de interação nos quais o social se aproxima o mais perto possível do biológico (psicofisiológico) na comunicação verbal (JAKUBINSKIJ, 2015/1923, p.79).

Sobre o contato visual no âmbito dialogal, esse estudioso (2015/1923) considera que é uma necessidade visualizar quem fala ou com quem se fala para um melhor entendimento e confere fundamental importância a mímicas e gestos no instante da comunicação como meios eficientes de transmissão de informação, pois eles podem antecipar uma reação do interlocutor muito antes da expressão verbal dele. Por isso, para o autor, são fenômenos que constituem o processo de interação não mediatizada.

Sobre a percepção auditiva, embora Jakubinskij (2015/1923) reconheça que seja quase dispensável apontar sua notoriedade durante a interação não mediatizada e que é de conhecimento comum que a intensidade, a entonação e o timbre possuam carga informativa durante a comunicação, ele destaca que esses elementos conferem nuances de sentidos, sobretudo as afetivas, que muitas vezes se sobrepõem à fala. Para o estudioso, eles proporcionam uma compreensão mais ampla da fala do outro, incluindo o estado de espírito, por exemplo, e não unicamente a significação da palavra.

Outro ponto a esse respeito se refere à posição que os interlocutores podem ocupar em relação ao enunciado proferido. Segundo Jakubinskij (2015/1923, p.71), o tom inicial das palavras pode ser decisivo na escolha da postura a ser adotada: de defesa perante um tom hostil ou receptividade mediante um tom amigável. Dessa forma, “[...]o tom determina o tipo de percepção de nossa percepção, formando em nós o ‘ponto de vista’ com o qual vamos analisar o que vem a seguir”.

Caso seja estabelecida uma postura favorável ao diálogo, de acordo com o estudioso russo, isso contribuirá significativamente para o processo de percepção e compreensão da fala dialogal, pois esta é composta simultaneamente por estímulos verbais e visuais. Ivanova (2010) explica que para Jakubinskij (2015/1923) os gestos, as mímicas e a entonação apresentam a mesma importância da expressão verbal, por isso são o primeiro fenômeno sobre o qual ele se debruçou em sua compreensão acerca do diálogo.

Juntamente com a importância desses fenômenos extralinguísticos presentes no diálogo, Jakubinskij (2015/1923) discute também a função relevante da conjectura, das

alusões, do conhecimento que já se tem sobre o assunto e da partilha de massas aperceptivas pelos interlocutores para a compreensão nas trocas verbais. Para o autor, a existência de uma massa aperceptiva partilhada influencia a composição verbal do enunciado, causando diminuição do número e da precisão no uso das palavras, por exemplo.

Jakubinskij (2015/1923) considera que para além da influência do conteúdo verbal do que nos é dito, nossa percepção e compreensão são fortemente determinadas pelas vivências anteriores, interna ou externa, que compõem o nosso psiquismo, a saber, ideias, emoções, desejos, conhecimentos formados em nós pelos ambientes em que vivemos. A esse conjunto de elementos que determina nossa percepção, o autor denomina de massa aperceptiva, meio pelo qual assimilamos uma estimulação externa.

Para o estudioso russo, o conteúdo estável do nosso psiquismo, onde encontra-se nossa apercepção, é constituído, principalmente, pela apropriação de uma língua, mas há também conteúdos transitórios que surgem de formas diferentes nos novos momentos vivenciados. Estes últimos causarão modificação e aprimorarão o conteúdo estável.

O autor acrescenta que o próprio processo de troca verbal, por meio das réplicas, pode alimentar a massa aperceptiva que existia antes do momento do diálogo. Para Jakubinskij (2015/1923, p.97), quando “o conteúdo da réplica for assimilado, cada turno de fala seguinte torna-se mais fácil devido à introdução do conteúdo da réplica anterior na massa aperceptiva”.

A respeito das réplicas, Jakubinskij (2015/1923) considera que entre os indivíduos há uma forte tendência natural à interação onde impera o desejo de dialogar e abandonar o monólogo. Para exemplificar a inclinação humana para o diálogo, ou seja, para a elaboração de réplicas, ele cita casos de reuniões onde deveriam prevalecer o monólogo, mas que o assunto acaba suscitando a manifestação dos ouvintes que são impelidos a interagir ou ocorrem cochichos, bilhetinhos paralelos, expressões faciais de contentamento ou descontentamento. Nos casos em que somente a escuta é possível, o autor considera que a réplica ocorre por meio da fala interior que se materializa nas notas realizadas enquanto ouvimos e que depois é parcialmente resgatada no debate que acontece após a apresentação monologal. Caso se trate de um livro, um artigo, formas artificiais, monologais e mediatizadas de comunicação, há ainda réplicas e interrupções que ocorrem no pensamento enquanto lemos quando fazemos notas nas margens ou sublinhados no texto.

Retornando à questão da compreensão da apercepção que possui cada interlocutor e do fato de que essas apercepções individuais podem ser partilhadas, semelhantes, Jakubinskij (2015/1923) consegue explicar por que no diálogo é possível completarmos palavras, conversarmos por alusão, fazermos conjecturas, economizar explicações. Caso seja uma situação contrária, em que não há compartilhamento de apercepções, mesmo um enunciado completo não é capaz de esclarecer sobre o que se fala ou podem surgir os mal-entendidos. Nas palavras do autor (2015/1923, p.91), “O gérmen da estimulação verbal externa deve ser lançado sobre um terreno preparado, pois só nesse caso ele vai poder germinar”. Dessa forma, é a partilha de massas aperceptivas que constituem as condições propícias para o diálogo.

A esse respeito, trazemos Ivanova (2012) que afirma que Jakubinskij participou da origem da sociolinguística na Rússia. Esse fato torna-se claro quando ele apresenta que “[...] a comunidade de massas aperceptivas em um dado meio condiciona um dos fatos fundamentais do desenvolvimento da língua: a formação dos diferentes *dialetos sociais* com suas particularidades no léxico, no emprego das palavras, na sintaxe etc.” (JAKUBINSKIJ, 2015/1923, p. 97, grifo do autor).

Portanto, a partir do que nos apresenta Jakubinskij (2015/1923) a respeito desses fenômenos presentes no diálogo, forma não mediatizada do enunciado, podemos compreender que a forma dialogal possui elementos verbais e não verbais, em que estes últimos ocupam posição de igual importância ou até mais que os primeiros, depende da partilha das massas aperceptivas que condicionam nossa percepção e suscita réplicas que comprovam o caráter natural da troca verbal.

A respeito das contribuições de Volochínov, Ivanova (2010, p.52) afirma que as pesquisas do autor se baseiam na “poética sociológica, na comunicação verbal e, particularmente, na natureza do enunciado. Na comunicação verbal, incluía também a ‘comunicação literária’³³ [...]”. A respeito do diálogo, a autora explica que o estudioso o considerava como elemento fundamental dos estudos da comunicação verbal.

Ivanova (2010) percorre alguns estudos de Volochínov, a saber, *La palabra en la vida y la palabra en poesia* (1926), *La construcción del enunciado* (1930), *Le Freudisme* (1927) e *Marxisme et philosophie du langage* (1929) e explica que em cada uma dessas

³³Tradução nossa. No original: “en la poética sociológica, en la comunicación verbal y, particularmente, en la naturaliza del enunciado. En la comunicación verbal, incluía tambien la ‘comunicación literária’ [...]” (IVANOVA, 2010, p.52).

obras o autor vai desenvolvendo sua compreensão da interação verbal e de seu produto, o enunciado que, segundo a autora, são considerados por ele a partir da natureza social.

Não obstante à importância de todas as outras obras, neste trabalho, voltamo-nos para Marxismo e Filosofia da linguagem, pois, de acordo com Riestra (2018), essa obra foi influenciada diretamente pelas investigações pioneiras de Jakubinskij (1923) acerca do diálogo, uma vez que este foi professor de Volochínov nos seus estudos referentes ao doutorado, fato que o leva a citá-lo nesse texto e empregar o termo *réplica interna*.

A respeito da natureza social da interação, Sériot (2015) explica que para Volochínov a compreensão do signo é somente possível no âmbito de um dado grupo social que compartilha experiências que constituem o entimema. O estudioso francês afirma que:

É, pois, pelo entimema, entendido como o que não precisa ser proferido para ser compreendido, que Volosinov pode instaurar a ideia de que a experiência vivida em comum supre *materialmente* o que não é dito em palavras, e pode assim conservar sua concepção dual do signo (SÉRIOT, 2015, p.83, grifo do autor).

A compreensão do papel do entimema na interação verbal parece-nos semelhante à função da comunidade de massa aperceptiva postulada por Jakubinskij. Ambos os conceitos parecem remeter a um conhecimento partilhado entre falantes que possibilita uma economia de palavras perante a uma vivência de grupo social que complementa e/ou instaura os sentidos e possibilita a compreensão.

Sobre a concepção dual do signo, Sériot (2015, p.81-82, grifo do autor) explica que para o autor russo “um objeto, em si, não significa nada, mas é signo porque *remete* a outra coisa que não é ele mesmo”. O estudioso francês afirma que em *Marxismo e filosofia da linguagem* é cara a ideia de que forma e sentido são indissociáveis. Nas palavras de Volochínov, “Tudo o que é ideológico possui um *sentido*: isso representa, substitui algo que lhe é exterior, ou seja, tudo o que é ideológico é um *signo*. (VOLOCHÍNOV, 1929, p.13, *apud* SÉRIOT, 2015, p.82, grifo do autor).

Devido a essa concepção do autor russo, Sériot (2015, p.81) afirma que ideologia para Volochínov “é ao mesmo tempo, toda significação, todo conteúdo de pensamento na medida em que são coletivos, conjunto não de ideias, mas de signos que formam o conteúdo da consciência”.

Desse modo, é possível entender que, para Volochínov, o social perpassa o signo e todas as relações que engendra entre os sujeitos. O autor (2009/1929, p.136) afirma que um enunciado (sua estrutura estilística, sua enunciação, sua entonação) sempre é

influenciado pela situação social de onde emerge, porque ele é construído por pessoas que fazem parte de um grupo, desse modo “[...] a palavra é orientada para um interlocutor, para a sua condição: seja uma pessoa pertencente ao mesmo grupo social ou não³⁴ [...]”.

Devido a essa questão, o diálogo, para Volochínov (2009/1929, p.142), é considerado como uma via de mão dupla em que a palavra constrói uma ligação entre os interlocutores que, por sua vez, empregam palavras do acervo de signos disponíveis tanto no grupo social mais próximo quanto no mais global ao qual pertencem. “[...] em todos os lugares, a situação social determina quais imagens, qual metáfora e qual forma de afirmação podem se desenvolver a partir de uma orientação consoante a uma dada experiência³⁵.” Até mesmo a vivência interior, a expressão interna do falante se correlaciona com o social e adequa-se a ele, de acordo com o autor. Dessa maneira, Volochínov alerta-nos que a compreensão das falas da formadora e dos participantes está ligada com o fato de serem interações discursivas relacionadas a uma atividade de formação.

A partir dessas concepções, o estudioso russo (2009/1929, p.153) conclui que a linguagem se constitui historicamente no seio da comunicação concreta, conseqüentemente, “[...] não em um sistema linguístico abstrato de formas, nem na psique individual dos falantes³⁶”. Pelo contrário, é um fenômeno sociológico de interação discursiva, influenciada pelas atividades dos indivíduos, materializada em enunciados onde o diálogo é o acontecimento mais importante, podendo ocorrer tanto de forma direta, com um interlocutor presencial, quanto nas formas discursivas em que este não é visto, como por exemplo, no enunciado escrito, mas participa, pois a ele (grupo) são endereçadas réplicas, contrapontos, solicita-se apoio, dá-se continuidade ao que disse anteriormente.

Decorrente dessas afirmações, Volochínov (2009, p.153-154) apresenta uma ordem que explica como os enunciados são elaborados, bem como fornece parâmetros para estudar a linguagem. Desse modo, esta deve ser compreendida como

- 1) formas de interação discursiva relacionadas às suas condições concretas; 2) formas de enunciados concretos, de algumas ações

³⁴Tradução nossa. No original: “[...] la palabra está orientada hacia un interlocutor, hacia la condición de éste: si se trata de la persona perteneciente a un mismo grupo social o no [...]” (VOLOCHÍNOV, 2009/1929, p.136).

³⁵Tradução nossa. No original: “[...] En todas las partes, la situación social determina qué images, qué metáfora y qué forma de enunciado pueden desarrollarse a partir de una orientación entonacional de una vivencia dada” (VOLOCHÍNOV, 2009/1929, p.142).

³⁶Tradução nossa. No original: “[...] no en un sistema linguístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes” (VOLOCHÍNOV, 2009/1929, p.142).

discursivas intimamente relacionadas à interação cujos elementos são esses enunciados, ou seja, os gêneros de ações discursivas, determinados pela intersecção discursiva, entre a vida e a criação ideológica; 3) a partir daí, uma revisão das formas da língua tomadas em sua versão linguística usual³⁷.

Como já assinalado por Seriót (2015), nessa concepção da linguagem, em sua constituição ou análise, importam primeiramente as condições sociológicas concretas, os gêneros dos atos discursivos, que, por sua vez, são engendrados e estabilizados pela ideologia do grupo, e, por último, as formas linguísticas.

Após abordarmos as principais contribuições de Jakubinskij (2015/1923) e Volochínov (2009/1929) para o papel do diálogo nas interações humanas, conforme Riestra (2018) e Ivanova (2010), é necessário apontar algumas questões entre os estudos desses dois autores.

Riestra (2018, p.05) considera que Jakubinskij (2015/1923) investigou o diálogo como uma especificidade humana enquanto Volochínov (2009/1929) amplia para a investigação "do signo ideológico, do enunciado e do gênero, três conceitos epistemologicamente articulados, que constituem uma contribuição inédita³⁸". No entanto, segundo a estudiosa, sem o conceito de fala dialogal e seus elementos, como a entonação, as réplicas e a massa aperceptiva, constituída, compartilhada e estabilizada nas vivências do grupo, Volochínov (2009/1923) não teria elaborado o conceito de "gêneros verbais da vida cotidiana³⁹".

A respeito, Ivanova (2010, p.62-63) acrescenta que ambos partiram da concepção de que "o diálogo é a forma natural de existência da língua⁴⁰", isto quer dizer que Volochínov parte das ideias de Jakubinskij. A autora afirma que "Jakubinskij e Volochínov frequentemente apontam como a entonação, a escolha das palavras e a estrutura do enunciado são determinadas pela situação⁴¹."

³⁷Tradução nossa. No original: "(1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas; 2) formas de enunciados concretos, de algunas actuaciones discursivas en estrecha relación con la interacción cuyos elementos son estos enunciados, esto es, los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica; 3) a partir de ahí, una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual" (VOLOCHÍNOV, 2009, p.153-154).

³⁸Tradução nossa. No original: "[...] del signo ideológico, el enunciado y el género, tres conceptos articulados epistemologicamente, que constituyen un aporte novedoso" (RIESTRA, 2018, p.05).

³⁹Tradução nossa. No original: "[...] géneros verbales de la vida cotidiana" (RIESTRA, 2018, p.05).

⁴⁰Tradução nossa. No original: "[...] el diálogo es la forma natural de existencia de la lengua" (IVANOVA, 2010, p.62).

⁴¹Tradução nossa. No original: "Y Jakubinskij y Voloshinov frecuentemente señalan cómo la entonación, la elección de las palabras y la estructura del enunciado están determinadas por la situación" (IVANOVA, 2010, p.63).

Dessa forma, ambos os autores compreendem os elementos extralinguísticos como fatores determinantes da língua que deixa de ser considerada como um fenômeno abstrato e individual. Para Ivanova (2010, p.63), “[...] os dois linguistas relacionam a constituição dos enunciados à estabilidade das situações da vida cotidiana. No entanto, na concepção de Volochínov, essa ideia se desenvolve para a noção de gêneros verbais da vida cotidiana.”⁴²

Por fim, a estudiosa russa diferencia o campo de atuação dos autores. Jakubinskij desenvolve investigações a respeito da teoria da comunicação, pois explora o diálogo na comunicação e Volochínov a partir da noção de dialogismo lança bases para a estilística e a gênese da linguística do texto. Bases estas exploradas pelos estudiosos da Didática de Línguas de Genebra para postular os gêneros textuais como instrumentos para o ensino de línguas, questão que abordamos na próxima seção.

Com base no que propõe Jakubinskij (2015/1923) sobre a fala dialogal, compreendemos que é preciso aliar à compreensão verbal dos enunciados as reações físicas dos enunciadores. A busca ou negação do contato visual e posturas mais receptivas ou menos receptivas em relação à participação nos encontros durante a HTPC podem trazer informações igualmente importantes sobre esse momento. Acreditamos que a discussão que o autor tece a respeito da percepção não mediatizada dos interlocutores, isto é, o tom, o timbre, os gestos, é fundamental para a construção de um contexto favorável ao diálogo, bem como para a análise dos dados.

Volochínov (2009//1929) apresenta outro ponto importante para a compreensão do diálogo entre professores e formadora ao afirmar que os interlocutores mobilizam palavras do acervo de signos relativos ao grupo social, local e mais amplo, logo, os enunciados dos profissionais podem ser compreendidos como produtores e como produtos da situação de trabalho vivenciada, por isso são terrenos a serem explorados nas formações.

Outra questão é a relação entre os enunciados e as condições concretas de produção que Volochínov apresenta-nos. Isso significa que as palavras dos professores não são apenas formas linguísticas, mas sim materializações de situações vivenciadas que

⁴²Tradução nossa. No original: “[...] los dos linguistas ligan el estereotipo de los enunciados con la estabilidad de las situaciones de la vida cotidiana. Excepto que en la concepción de Voloshinov, esta idea es desarrollada hasta la noción de géneros verbales de la vida cotidiana” (IVANOVA, 2010, p.63).

ao serem pronunciadas pelo trabalhador para os pares, para o formador e para ele mesmo podem descortinar aspectos ainda não visualizados de sua própria vivência.

Portanto, Jakubinskij (2015/1923) e Volochínov (2009/1929) são fundamentais para a compreensão da complexidade, linguística e extralinguística, inerente ao processo dialógico fundamental para que durante a HTPC de fato seja criado um meio propício à formação continuada.

A seguir, para tratar das questões do âmbito didático do ensino, da aprendizagem e da formação de professores, abordamos as contribuições da Didática de Línguas de Genebra que estudam as especificidades desses processos.

4 A DOCÊNCIA E O TRABALHO DO FORMADOR NO ÂMBITO DIDÁTICO

Neste capítulo, recorreremos à Didática de Línguas de Genebra, especificamente ao Groupe Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné⁴³ (GRAFE) e a seu subgrupo, Formation des Enseignants en Didactique du Français (FORENDIF), pois consideramos que refletir sobre as especificidades dos processos didáticos relacionados ao ensino e à formação docente enriquece a concepção do ensino como trabalho⁴⁴ (SOUZA-E-SILVA, 2004; MACHADO; 2004).

A respeito, Silva (2013, p.123) esclarece que existe uma relação de complementaridade entre as concepções de trabalho docente postuladas pelo grupo ALTER e pelo Grupo GRAFE. A autora explica que ambos se embasam nas proposições do ISD, especificamente na importância da “influência dos pré-construídos ou da atividade coletiva sobre o agir das pessoas e, conseqüentemente, dos professores”.

A estudiosa (2013, p. 126) elucida que os dois grupos adotam a concepção sociointeracionista em relação à compreensão da linguagem como meio para o desenvolvimento humano, e seguem a tese “[...] marxista de que o trabalho é o elemento central das formas de organização do humano no mundo e de que ele é mediado por ferramentas e/ou instrumentos elaborados pelas pessoas [...]” e, por fim, defendem a educação formal como meio “para a transmissão e transformação dos pré-construídos”.

Silva (2013, p.127) considera ainda que entre os grupos há pontos comuns na compreensão da noção de instrumento, pois ambos postulam a necessidade de “apropriação pelos sujeitos dos artefatos que se encontram nos pré-construídos”. Também há congruência na forma de conceber a influência do contexto sócio-histórico no trabalho do professor, embora exista diferença na forma de apresentá-lo. Para a autora (2013, p.128), “enquanto na Didática das Disciplinas ele é apresentado como meio social, científico e educacional, por Machado (2010), o contexto é apresentado como “sócio-histórico particular, sistema educacional e sistema de ensino”.

Silva (2013) esclarece que a noção de objeto do trabalho do professor é o ponto principal de distanciamento entre os grupos ALTER e GRAFE. Machado (2010, p.165)

⁴³ De acordo com Dolz (2012), em entrevista com as professoras Alessandra Augusta Pereira da Silva e Carla Messias Ribeiro da Silva, “esta equipe de pesquisa tem por finalidade compreender os objetos ensinados e as atividades nas aulas de língua. Ligado ainda a esta equipe de pesquisa, atualmente, coordeno também outra equipe GRAFE – FORENDIF que trabalha sobre a formação dos professores de língua, analisando os objetos e as práticas de formação.

⁴⁴ Em artigo de 2003, republicado como capítulo de livro em 2004, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva esclarece que emprestou essa expressão de Amigues (2002).

define que esse objeto é a construção de “[...] um ambiente de trabalho coletivo que possibilite a aprendizagem” e para a compreensão da constituição desse meio considera: o contexto sócio-histórico particular, os sistemas educacional e de ensino, os outros com os quais o professor se inter-relaciona para trabalhar, as prescrições e os artefatos materiais e simbólicos. Já o objeto para a Didática das Línguas “é o estudo da transmissão e da apropriação das línguas” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009/2019).

Cabe dizer que a concepção do objeto do trabalho docente postulada por Machado (2007, 2010) a partir de diferentes disciplinas é fruto de sua base na Linguística Aplicada. Kleiman, Vianna e Grande (2019, p.726) afirmam que:

[...] uma das demarcações da pesquisa em LA é sua relação com outras disciplinas do saber, sua interseção com outras áreas, isto é, a busca, em diferentes disciplinas, incluindo a Linguística, por possibilidades de solução para os problemas encontrados nos contextos de pesquisa tal como eles se colocam no mundo.

Machado (2007, 2010) recorre ao ISD, à Clínica da Atividade, à Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação para discutir o trabalho do professor culminando em uma definição do objeto desse trabalho que não se situa exclusivamente em relação ao ensino do objeto (SILVA, 2013).

Em nosso contexto de pesquisa, buscamos por alternativas para que a HTPC possa constituir-se como espaço produtivo de formação com potencialidades para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho, haja vista que pesquisas indicam o contrário (OLIVEIRA, 2006; AQUINO, 2009; BOZZINI; FREITAS, 2014; DIOLINA, 2016; AMORIM, 2017). Desse modo, recorreremos a conceitos da dimensão do trabalho, da linguagem, que já apresentamos, e da didática, oriundos de pesquisas do grupo GRAFE-FORENDIF, uma vez que especificam os elementos que compõem tanto o processo de ensino quanto o processo de formação do professor.

Decorrente dessa opção, para melhor compreender as especificidades desses sistemas, iniciamos pela constituição da Didática de Línguas, base na qual se desenvolvem as pesquisas desse grupo.

4.1 Compreender o sistema de ensino para compreender o sistema de formação

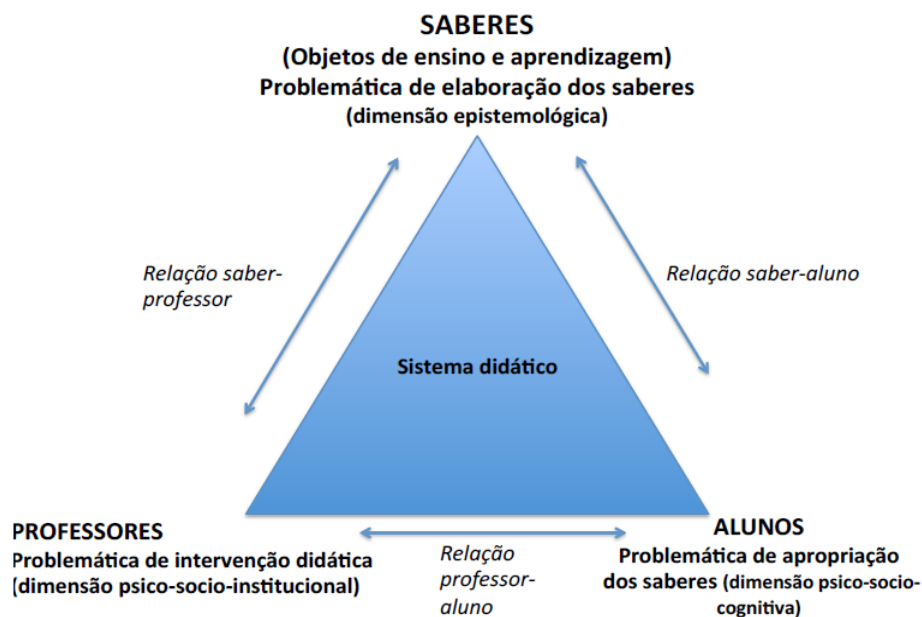
Dolz, Gagnon e Decândio (2009/2019), em artigo intitulado “Uma disciplina emergente: a didática das Línguas”, apresentam essa disciplina, discutindo suas especificidades, suas contradições a superar, sua história e, por fim, as pesquisas da área nos contextos europeu e brasileiro. Bronckart (2017), no texto “Reflexões para um redesdobramento da didática das Línguas”, faz um balanço das realizações dessa disciplina, discutindo suas conquistas e desafios a superar. Como é possível notar, esses autores abarcam desde a origem até o momento atual da Didática das Línguas. Desse modo, sem repetir o que já foi muito bem postulado, destacamos alguns pontos que vão ao encontro do objetivo desta pesquisa.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009/2019), a Didática das Línguas busca produzir novos conhecimentos, mas também resolver os problemas sociais e educativos. Para tanto, essa disciplina aborda os saberes acerca do ensino e da aprendizagem a partir das perspectivas: (i) do professor, pois é quem transforma e adapta os objetos de ensino com vistas a possibilitar o desenvolvimento linguageiro dos discentes; (ii) do formador que se ocupa dos saberes profissionais dos docentes; (iii) dos especialistas, responsáveis por investigar o ensino do objeto e, por último, (iv) dos pesquisadores incumbidos de produzir saberes científicos, estabilizá-los, mas suscitando novas indagações sobre as pesquisas.

Cabe dizer que preocupar-se com a produção de saberes ao mesmo tempo em que se volta para os problemas educativos e sociais por meio das diferentes perspectivas dos envolvidos no processo educativo nos diferentes níveis é algo a ser destacado como importante na Didática das Línguas. Dolz, Gagnon e Decândio (2009/2019, p.21) explicam que se trata de “uma disciplina que estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e/ou a(s) língua(s) ensinada(s)”.

Silva (2013), que também realiza uma apresentação acerca da Didática das Línguas, elabora a figura 2, que apresentamos a seguir, para elucidar acerca dos elementos e relações que compõem o triângulo didático.

Figura 2 – O triângulo didático



Fonte: Silva (2013, p.67).

Nessa figura, notamos que há interação entre os polos do triângulo, sendo conservada a especificidade de cada elemento, pois, mesmo diante do papel unificador do objeto, ao professor cabe realizar a intervenção didática e ao aluno, apropriar-se dos conhecimentos. Ao recorrermos à explicação elaborada pela autora (2013, p.67-68), essa figura é construída com base

[...] no triângulo didático apresentado pelos autores Simard et al (2010) que retomam Halté (1992) e na relação estabelecida entre esses polos como indicado por Dolz et al (2009). Conforme podemos notar os polos do triângulo didático correspondem aos saberes, professores e alunos que se encontram em interação. Cada polo é observado de acordo com uma problemática: que saberes ensinar, como possibilitar a apropriação dos alunos e que intervenções didáticas realizar.

Essa apresentação realizada por Silva (2013) sintetiza as relações complexas (problemáticas e dimensões) que permeiam as interações entre os polos do triângulo didático. Além disso, a autora evidencia o fato de que essas interações são situadas, ou seja, compreendidas como parte de um contexto sócio-histórico que nelas interfere. Contexto este composto pelo meio social (situado mais externamente), pelo meio científico (onde os saberes são elaborados e localiza-se em uma zona intermediária) e pelo meio educacional (mais próximo dos polos e onde organiza-se o sistema educativo. (SIMARD et al. 2010, apud SILVA, 2013, p.69).

Nesta pesquisa, essas questões que permeiam os polos do triângulo didático possibilitam investigar os elementos que compõem o curso de formação analisado, haja

vista que um percurso formativo se estrutura, ou deveria se estruturar de forma a contribuir para que os docentes construam coletivamente recursos, simbólicos e materiais, que possam contribuir para a apropriação de saberes pelos alunos (GAGNON; 2010, GAGNON; DOLZ, 2018).

A respeito desses saberes ensinados pelos professores, é preciso abordar que realizam um percurso para chegar à sala de aula denominado de transposição didática. Bronckart e Plazaola Giger (1998) se debruçam sobre a noção de transposição didática, explorando sua origem nos estudos de Verret (1975), as contribuições de Chevallard (1985/1991) e as implicações para as Ciências da Educação e o ensino das línguas.

Bronckart e Plazaola Giger (1998) destacam quatro questões, a partir da citação de Verret (1975), que sintetizam a ideia da transposição didática para o autor: “toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia de seu objeto em objeto de ensino⁴⁵ [...]” (VERRET, 1975, p. 140, *apud* BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998, p.35). Trazemos aqui uma breve parte.

A primeira questão diz respeito ao reflexo da organização social na forma de explorar os saberes, colocando de um lado as práticas de invenção do saber e de outro as práticas de transmissão científica e didática desses saberes. A segunda questão levantada pelos autores se refere às transformações que o saber sofre face a cada processo: à exposição didática, ao processo de transmissão científica, ao processo de invenção e de implementação. Para os autores (1998, p.36), essa afirmação do autor “pressupõe uma relação entre os saberes, que parece se apresentar sob a forma de um percurso invenção, exposição científica, exposição didática e implementação⁴⁶”.

O terceiro ponto destacado pelos autores é de que a prática de exposição didática sofre influência da natureza do saber, dos destinatários da exposição e as características enquanto aprendizes deles e do contexto institucional. No quarto ponto, os autores indicam quais os reflexos dessas influências no saber didatizado, que ao deixar a prática teórica torna-se: fragmentado (de acordo com o campo de saber em que é inserido), impessoal (afastado de quem o produziu), dividido (de modo que seja apreendido) e público.

⁴⁵Tradução nossa. No original: “Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement” (VERRET, 1975, p. 140, *apud* BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998, p.35).

⁴⁶Tradução nossa. No original: “Ce qui présuppose une filiation des savoir, qui semble se présenter sous la forme du parcours invention exposition Scientifique, exposition didactique, mise en oeuvre” (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998, p.36).

Bronckart e Plazaola Giger (1998), embora indiquem algumas imprecisões na obra de Verret (1975), reconhecem a singular contribuição do autor para a emergência do conceito de transposição didática e, conseqüentemente, para os trabalhos de Chevallard (1985/1991) que é um dos estudiosos que, segundo os autores, a partir desse conceito, contribui para a estruturação do campo da ciência didática.

Bronckart e Plazaola Giger (1998) explicam que, segundo Chevallard (1985/1991), o objeto da didática das disciplinas é o sistema didático que é constituído pelas relações didáticas estabelecidas entre professor, aluno e o saber, relações estas que são condicionadas por um contrato didático e que ocorrem em uma temporalidade específica, isto é, um tempo didático.

Os autores (1998, p.37-38) concluem, então, que a partir do momento que a didática das disciplinas se volta para o estatuto dos saberes didatizados, ocupa-se da “transposição, definida, segundo Verret, pelas transformações que ocorrem, ou pela distância que se estabelece, entre os saberes científicos de um lado, os saberes selecionados para ensinar e os saberes efetivamente ensinados de outro⁴⁷”.

Como podemos notar, a compreensão da transposição didática abarca os conceitos de sistema didático, que engloba o contrato didático e o tempo didático, mas sua compreensão ainda demanda reconhecer as relações entre o sistema didático e sua integração a um sistema de ensino que é composto pelos “tipos de estabelecimentos escolares, natureza dos programas e dos instrumentos pedagógicos, tipos de regulação dos fluxos entre os sistemas didáticos” (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998, p.38). Os estudiosos explicam ainda que o sistema de ensino se articula ao ambiente social, conseqüentemente, compõe-se também dos pais, de organizações políticas e da administração escolar.

Essa ligação entre o sistema didático e o sistema de ensino é fundamental para compreender a dinâmica da transformação dos saberes que não é definitiva, pois conhecimentos são questionados e outros surgem. Quanto ao que influencia a transposição e os reflexos para o saber didatizado, Chevallard reitera as afirmações de Verret (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998).

⁴⁷Tradução nossa. No original: “Cette discipline se donne comme espace de problèmes la transposition, définie, comme chez Verret, par les transformations qui s'opèrent, ou la distance qui s'instaure, entre les savoirs savant's d'un côté, les savoirs sélectionnés pour l'enseignement et les savoirs effectivement enseignés d'un autre côté” (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998, p. 37-38).

Por fim, Dolz, Gagnon e Decândio (2009/2019, p.28) afirmam que há dois níveis no processo de transposição didática: a transposição externa, realizada pelas autoridades do ensino a serviço das instituições governamentais e a transposição interna realizada pelo professor. A primeira “parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar aos objetos a serem ensinados tais como aparecem especificadamente nos planos de estudos, manuais, instruções, práticas codificadas no discurso pedagógico”. Já a segunda, “parte dos objetos de ensino aos objetos efetivamente ensinados nas interações didáticas em aula”.

Machado e Cristóvão (2009), por sua vez, consideram que existem três níveis no processo de transformações pelo qual passa o conhecimento para ser ensinado: o primeiro é a transformação do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado, o segundo é a transformação desse conhecimento a ser ensinado em conhecimento efetivamente ensinado que, em um terceiro nível, ainda precisa se tornar conhecimento efetivamente aprendido. As autoras consideram que é preciso continuar estudando outros subníveis que podem existir nesses níveis de transformação.

Dessa forma, essa discussão acerca das transformações do objeto de conhecimento explicita que o trabalho docente em sala de aula, além de compor-se da interação entre professor e aluno, é uma tentativa de resposta ao que propõe a ciência, ao que estabelecem os órgãos que organizam o que deve ser ensinado e ao que o professor acredita ser o seu trabalho. Além disso, há as condições de realização desse trabalho que em alguns casos tornam-se um impedimento a ser transposto para que a aula aconteça.

Consideramos que a Didática de Línguas de Genebra ao analisar o trabalho docente pelo viés da transposição didática não exclui a influência do sistema de ensino, além de considerar a natureza do conhecimento, as características dos aprendizes e o contexto institucional.

A seguir, discutimos dispositivos que possibilitam compreender e analisar a formação de professores com base em uma perspectiva que considera a interligação dos sistemas de ensino e de formação Gagnon *et al* (2018).

4.2 Sinopse e macroestrutura da sequência de formação

Após a compreensão do conceito de transposição didática que abarca o conceito de sistema didático - que, por sua vez, envolve o contrato didático e o tempo didático - e sua integração a um sistema de ensino, seguimos com as contribuições para a discussão

e análise da formação de professores elaboradas pelo subgrupo do GRAFE, o GRAFE-FORENDIF. O primeiro volta-se para questões presentes nas transformações do objeto de conhecimento alinhado a uma nova proposta didática que se preocupa com o que ocorre nas situações de ensino em sala de aula (BULEA-BRONCKART; BRONCKART, 2010). Como resultado das pesquisas do GRAFE, foi criado um quadro teórico-metodológico para descrever e compreender os objetos efetivamente ensinados (CORDEIRO, 2015). Assim, resultam desse trabalho, os conceitos-ferramentas: sequência de ensino, atividade de ensino, sinopse e macroestrutura, gestos profissionais dos professores.

O GRAFE- FORENDIF realiza investigações que se centram sobre “os objetos da formação (saberes desenvolvidos sobre a língua, o ensino, os alunos, os programas, as práticas das aulas, dentre outros) e as atividades de formação para o desenvolvimento de práticas e gestos profissionais” (DOLZ, 2012, p.19). O subgrupo, em um de seus projetos, “Objetos e processos de formação⁴⁸”, embasado nas pesquisas do grupo núcleo, não só elabora noções como sequência de formação, atividade de formação, saberes a ensinar, gestos dos formadores, bem como adapta instrumentos como a sinopse e a macroestrutura para analisar a formação inicial de professores.

A respeito da sequência de formação, Dolz *et al* (2018) consideram que uma das consequências de se propor que o desenvolvimento é mediado por ferramentas linguísticas, didáticas e pedagógicas é se atentar para os dispositivos didáticos mobilizados para tanto. Os dispositivos didáticos são ferramentas, simbólicas e materiais, próprias de uma disciplina. Isso congrega desde os exercícios propostos, o material didático, bem como o discurso próprio da situação de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p.35 *apud Dolz et al*, 2018, p.102). Por conseguinte, para apreender os dispositivos didáticos de formação, os autores elegem a sequência de formação como unidade de observação.

Dolz *et al* (2018) explicam que os termos sequência de ensino ou sequência de formação dizem respeito a uma estrutura hierárquica com início e fim por meio da qual o professor ou formador trabalha um objeto de ensino para a construção de um novo saber.

⁴⁸ Informações retiradas do site da Universidade de Genebra. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/grafe/equipes2/forendif/projets/objets-et-processus-de-formations>. Acesso em: 04 jul. 2022.

Os pesquisadores consideram que a sequência de formação evidencia o modo como o formador concebe e apresenta o objeto de ensino.

Relacionados a essas questões, os primeiros instrumentos de análise e compreensão que discutiremos são a sinopse e a macroestrutura, pois possibilitam que tenhamos uma visão geral do curso de formação e que consigamos situar os encontros selecionados para análise dentro do conjunto da formação (DOLZ; TOULOU, 2008).

Dolz *et al* (2018, p.102) afirmam que a adoção dessas ferramentas se relaciona com uma concepção de pesquisa que preconiza a relação dialética “entre teoria e prática no tratamento e análise dos dados, que envolve conceitualização, descrição, interpretação e explicação⁴⁹”. Essas ferramentas ainda subsidiam as análises em nível micro realizadas a partir das interações didáticas.

Nesta pesquisa, essa questão é muito cara, pois buscamos alternativas para o que ocorre em HTPC tanto pela abordagem da prática quanto da teoria, almejando que essa análise dialética possa apontar caminhos significativos para a formação docente em serviço.

De acordo com Dolz *et al* (2018), a sinopse possibilita sintetizar as transcrições de uma sequência permitindo apreendê-las e interpretá-las globalmente. Os autores explicam que essa síntese é guiada pelo objetivo de reconstruir o objeto de formação a partir do conteúdo e da forma como é trabalhado, servindo como suporte à análise dos dados.

A respeito da elaboração da sinopse, Dolz *et al* (2018) explicam que é feita a partir da identificação e da descrição das atividades de formação, porque se voltam para cada uma das dimensões do objeto de ensino, para uma categoria de saber, são desencadeadas por consignas, mobilizam materiais e uma forma de trabalho.

Gagnon (2010) elucida que após a descrição das atividades, é feito um resumo do percurso delas com um título e uma breve narração a respeito. Em seguida, a estudiosa acrescenta que as atividades são reagrupadas em três níveis: inferior (nível 3), intermediário (nível 2) e englobante (nível 1). Gagnon (2010) esclarece que o nível inferior é composto pelas atividades de formação identificadas por meio das consignas, materiais e formas de trabalho, como já foi mencionado. Já o nível intermediário é formado por diferentes atividades e tarefas voltadas para o mesmo fim ou que conservam

⁴⁹ Tradução nossa. No original: “L'une des options fondamentales, toutefois, demeure l'adoption d'une démarche dialectique entre empirie et théorie dans le traitement et l'analyse des données; laquelle implique la conceptualisation, la description, l'interprétation et l'explication” (DOLZ *et al*, 2018, p.102).

o material e as formas de trabalho. Por fim, o nível englobante é constituído pela organização do objeto de formação. A estudiosa ainda salienta que a construção de uma sinopse é dinâmica, sendo necessário vários retornos aos dados.

Ainda sobre a sinopse, Dolz *et al* (2018) esclarecem que se trata de uma ferramenta composta também pela interpretação que o pesquisador faz da dinâmica da hierarquia entre as atividades que decompõem as dimensões do objeto. Por isso, é possível variações entre sinopses de uma mesma sequência feitas por diferentes pesquisadores. Em projetos maiores de pesquisa como o realizado pelo FORENDIF,⁵⁰ a sinopse possibilita comparar diferentes sequências, apontando similaridades e diferenças no tratamento dos objetos de formação e as ferramentas mobilizadas.

Dolz *et al* (2018) explicam ainda que a sinopse oferece subsídios para a elaboração da macroestrutura, porque, após o levantamento das atividades, são organizadas em núcleos que explicitam a lógica do desdobramento do objeto que compõe a sequência de formação.

Dolz, Roa e Gagnon (2018, p.127) consideram que a macroestrutura apresenta a arquitetura global de uma sequência de formação, permitindo compreender a organização dos conteúdos e a articulação entre eles. A macroestrutura “evidencia a ordem e a hierarquia dos objetos de formação no desenvolvimento das atividades que compõem a sequência⁵¹.”

De acordo com Dolz e Toulou (2008), a macroestrutura possibilita uma visão macro a respeito da sequência de ensino, evidenciando a dinâmica de transformação do objeto. A partir de um esquema arborescente, possibilita identificar os núcleos e os níveis de organização das atividades, possibilitando uma rápida localização da hierarquia, da ordem temporal e progressão das atividades, dos conteúdos e suas retomadas e/ou reprises e das conexões entre os blocos de tarefas, relacionando ao todo da sequência.

Complementando as asserções dos autores acima, Dolz *et al* (2018, p.106) afirmam que a macroestrutura auxilia a apreender quatro importantes dimensões da arquitetura da sequência de formação:

- a) as categorias de saberes abordados em cada atividade de formação;
- b) os núcleos que agrupam esses conteúdos, os níveis de hierarquia e as articulações entre eles;
- c) as etapas de formação propostas para os

⁵⁰ Nesse projeto de pesquisa foram realizadas análises de vinte e oito sequências de formação coletadas em seis instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial de professores na Suíça.

⁵¹Tradução nossa. No original: “Elle met en évidence l'ordre et la hiérarchie des objets de formation dans la suite des activités qui constituent la séquence” (DOLZ; ROA; GAGNON, 2018, p. 127).

saberes de cada atividade; d) a orientação das transformações do objeto de formação para o conjunto da sequência⁵².

Desse modo, compreendemos que a macroestrutura é um meio organizado e sintético de decompor a sequência de formação, possibilitando uma apreensão objetiva e lógica dos saberes que são trabalhados a partir de atividades que, por sua vez, estruturam o processo formativo analisado neste trabalho.

Devido à apreensão dialética teoria-prática possibilitada pela sinopse e pela macroestrutura, pesquisadores as mobilizaram para a análise de seus dados, como Gagnon (2010) citada acima, Graça (2010), Graça e Pereira (2014), Graça, Pereira e Dolz (2015), Graça (2020) que analisam sequência de formação e Cordeiro (2015) e Viani (2022) que investigam sequência de ensino.

As proposições acerca da elaboração da sinopse e da macroestrutura para a análise da sequência de formação, leva-nos a refletir que esse processo pode servir como parâmetro para avaliar as características do que é oferecido no processo formativo vivenciado pelos docentes na formação continuada, pois se, ao elaborar uma sinopse de uma determinada situação de formação, não for possível identificar e descrever atividades de formação, bem como não for possível identificar uma lógica na implementação do objeto de formação, isso pode identificar que a situação analisada não pode ser caracterizada como uma sequência de formação e, conseqüentemente, não se constitui como um dispositivo didático de formação com vistas ao desenvolvimento dos participantes.

Dessa maneira, essas ferramentas podem ter seu emprego ampliado ao serem mobilizadas para a compreensão do que é oferecido aos docentes como sendo cursos de formação. Assim, nesta pesquisa, a elaboração da sinopse e da macroestrutura auxiliará tanto na análise macro dos dados quanto na caracterização do processo formativo.

4.3 Os gestos do formador

Identificar e descrever os gestos do formador, de acordo com Gagnon e Dolz (2018), possibilitam compreender melhor a dinâmica que envolve o objeto da formação e as estratégias do formador para que sejam construídos novos sentidos sobre ele. Por

⁵² Tradução nossa. No original: “a) les catégories des savoirs considérés dans chaque activité de formation; b) les noyaux qui regroupent ces contenus, les niveaux de hiérarchie qui les situent ainsi que les liens les articulant; c) Les démarches de formation proposées pour les savoirs de chaque activité; d) l'orientation des transformations de l'objet de la formation pour l'ensemble de la séquence” (DOLZ *et al.*, 2018, p.106).

isso, nesta pesquisa, recorreremos a essa noção a fim de compreender melhor o processo formativo que analisamos. Almejamos ainda identificar se os gestos da formadora contribuem para ocultar ou fazer emergir os conflitos dos participantes.

No entanto, antes de discutir os gestos do formador, é necessário compreender os gestos didáticos, pois estes embasam a proposição daqueles. Silva e Dolz (2015) explicam que as pesquisas desenvolvidas pelo grupo GRAFE sobre os gestos didáticos se apoiam inicialmente nos estudos sobre os gestos profissionais. Estes são definidos por Dolz (2012) como maneiras próprias de intervir na situação de trabalho.

No que diz respeito ao gesto profissional do professor, o autor (2012, p.19) explica que “nos permite caracterizar as funções e as tarefas do professor independentemente da matéria de ensino, como por exemplo, distribuir o trabalho aos alunos, utilizar os materiais escolares, assegurar a disciplina na aula, avaliar os trabalhos”.

Quanto aos gestos didáticos, conforme Silva e Dolz (2015, p.52), são levadas “em consideração as intervenções dos professores em relação ao objeto de ensino, a fim de que ele se torne objeto ensinado, apreendido e apropriado pelos alunos”. De forma complementar, recorreremos a Silva (2013, p.367) que considera “o agir didático como uma dimensão do agir docente voltado, especificamente, para as intervenções de caráter didático”.

A autora explica que o agir didático conjuga intervenções verbais que se relacionam com as não verbais e pode ser considerado como geral ou específico. No primeiro caso, ele não está especificamente ligado a um conteúdo ou objeto de ensino. No segundo caso, por sua vez, as intervenções docentes se ligam a um determinado conhecimento em uma determinada disciplina. A estudiosa chama atenção para o fato de que o agir didático não se limita ao tempo e ao espaço da sala de aula, pois é constituído por intervenções que ocorrem antes, durante e após a prática de ensino. Em suma, Silva (2013, p. 369) afirma que

O agir didático pode ser compreendido como um agir constituído por um conjunto de ações ou intervenções do docente em interação com os alunos, a fim de que um conteúdo disciplinar possa ser desenvolvido e apreendido. Ele é, portanto, constituído por gestos didáticos fundamentais e específicos e pelas intervenções didáticas.

Gagnon e Dolz (2018, p.202) afirmam que os gestos didáticos são “maneiras de dizer, de fazer e de garantir a comunicação do conhecimento dentro de um dispositivo

didático⁵³”. Os autores explicam que há uma relação muito próxima entre o conhecimento e o gesto, sendo este último moldado pelo primeiro e, devido a isso, a descrição do gesto precisa ocorrer por meio de um vocabulário adequado ao conhecimento que o molda. Nas próprias palavras dos autores, “o gesto didático assemelha-se, portanto, a uma estratégia didática específica, que atualiza conhecimentos na transação didática, por meio de um jogo de aprendizagem”⁵⁴ (GAGNON *et al* 2018, 202).

Dessa forma, notamos que o gesto didático tem uma natureza caracterizada pela disciplina e pelo objeto de ensino envolvidos na situação didática de aprendizagem. Ele não existe independente desses elementos e conforme sumarizam Gagnon *et al*, 2018, p.203) “a noção de gesto integra uma linguagem específica, voz e corpo, ações, rotinas e ferramentas semióticas, transformadas com o objetivo de transmitir conteúdos de ensino a um aluno⁵⁵”.

Embora os gestos didáticos estejam relacionados à sequência de ensino em sala de aula, que não analisamos nesta pesquisa, iremos apresentar as linhas gerais de cada um, pois, como explicaremos adiante, estão interligados aos gestos do formador. Nesse sentido, Silva e Dolz (2015) apresentam cinco gestos didáticos fundamentais. Segundo os autores, quatro gestos, os de implementação do dispositivo didático, de criação da memória didática, de regulação e institucionalização foram propostos por Schneuwly (2009) a partir de pesquisas sobre o ensino da língua francesa e um gesto, o de planejamento, foi proposto por Silva (2013) a partir de pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais.

Abaixo, apresentamos o quadro 4 com os gestos didáticos fundamentais e as intervenções que os constituem.

Quadro 4 – Gestos didáticos fundamentais

Gestos Didáticos Fundamentais	Natureza das Intervenções
Planejamento	Planificação do ensino que antecede os demais gestos. Envolve delimitar o conteúdo de acordo com o nível dos alunos, preparar materiais, elaborar

⁵³Tradução nossa. No original: [...] “des manières de dire, de faire et d’être pour d’être pour assurer la communication d’unsavoir au sein d’un dispositif didactique” (GAGNON *et al*, 2018, p.202).

⁵⁴ Tradução nossa. No original: “Le geste d’enseignement s’apparente donc à une stratégie didactique spécifique, qui actualise le savoir dans la transaction didactique, à travers un jeu d’apprentissage”. (GAGNON *et al*, 2018, p.202).

⁵⁵ Tradução nossa. No original: “En somme, la notion de geste inègre un langage spécifique, la voix et le corps, des actions, des routines et des outils sèmiotiques, transformès en vue de transmettre un contenu d’enseignement à un destinataire apprenant” (GAGNON *et al*, 2018, p.203).

	dispositivos didáticos e prever possíveis obstáculos.
Implementação do dispositivo didático	Apresentação do objeto de ensino por meio do subgesto de presentificação e delimitação das dimensões que serão ensinadas a partir do subgesto de focalização.
Regulação	Criação de meios para que os alunos superem as dúvidas e os obstáculos de aprendizagem.
Criação de Memória Didática	Retomada dos conteúdos ensinados para que os alunos construam um conhecimento partilhado e interligado com os conhecimentos estudados anteriormente.
Institucionalização	Fixação dos conteúdos a partir do conhecimento já cristalizado por especialistas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva e Dolz (2015).

Esse quadro possibilita-nos identificar que a análise dos gestos didáticos explicita a progressão lógica que existe no trabalho docente na mediação entre os aprendizes e o objeto de ensino em sala de aula. Silva e Dolz (2015) defendem que ao tomar consciência desses gestos, o professor, sobretudo na formação inicial, poderá mediar de forma mais produtiva o processo de aprendizagem, identificando ações específicas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Mediante essas proposições sobre os gestos didáticos, voltamo-nos para a compreensão dos gestos do formador, apresentada pelo GRAFE-FORENDIF. Pesquisadores desse subgrupo propõem que o formador é o responsável por transformar e produzir funções psíquicas complexas, a exemplo do ensino da escrita, por meio de ferramentas semióticas (GAGNON, 2010, *apud* GAGNON *et al*, 2018, p.206).

A respeito do processo que envolve a formação, Gagnon *et al* (2018, p. 206) consideram que “é construído sobre uma dupla semiotização: os objetos sofrem uma transformação pelo fato de o formador os tornar presentes e os destacar ao chamar a atenção para um ou para outro de seus componentes⁵⁶”.

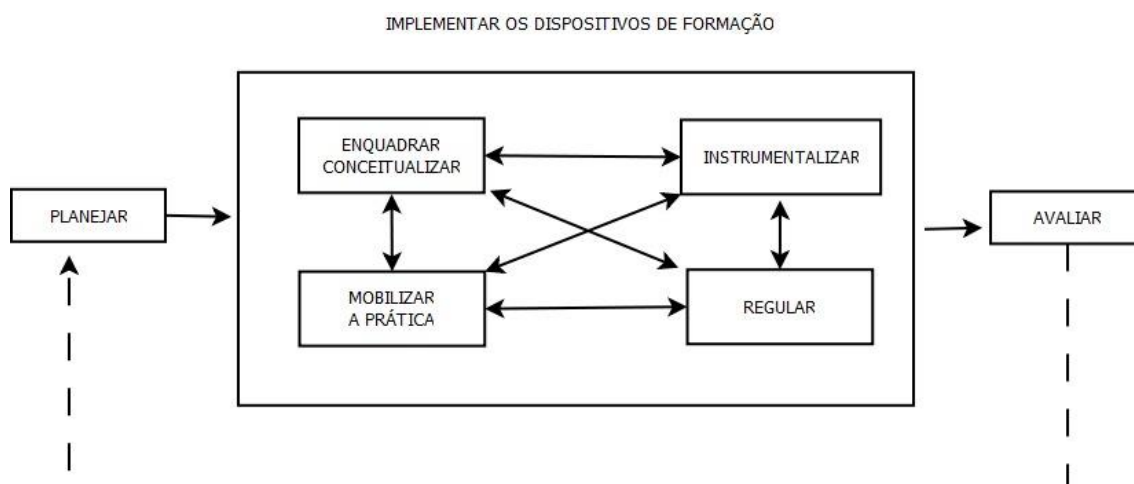
Como podemos perceber, há uma dinâmica de transformação em que ferramentas semióticas são ao mesmo tempo objeto e meio para que o formador desenvolva seu trabalho. Dessa forma, segundo Gagnon *et al* (2018), são os gestos do formador, maneiras

⁵⁶Tradução nossa. No original: “[...] toute situation de formation se construit sur une double sémiotisation: les objets subissent une transformation par le fait que le formateur les rend présents et les met en évidence en attirant l'attention sur l'une ou l'autre de leurs composantes” (GAGNON *et al*, 2018, p.207).

de dizer e fazer relacionados a determinadas ferramentas, organizados no interior da sequência de formação ou de suas fases externas, que possibilitam apreender o movimento em torno do objeto da formação: o ensino da produção escrita. Os pesquisadores consideram que a análise dos gestos evidencia como as ações do formador contribuem para a construção de novas significações sobre a formação. Os autores afirmam ainda que a análise dos gestos é objetiva por centralizar-se na ação do formador de chamar a atenção do formando em relação aos objetos de formação.

Gagnon *et al* (2018) postularam a existência de seis famílias de gestos que se relacionam às fases temporais da formação, quais sejam, o planejamento (antes), a implementação do dispositivo de formação (durante) e a avaliação (depois). Para os autores, cada um desses gestos do formador apresenta características específicas, relacionadas ao processo de semiotização dos objetos de formação, no entanto, são interligados, conforme representam as setas da figura 3, a seguir.

Figura 3 – Os seis grandes gestos do formador



Fonte: Gagnon *et al* (2018, p.208, tradução nossa).

Como é possível observar, nessa proposta dos autores, dois gestos ocupam posições mais externas em relação ao desenvolvimento e à temporalidade da formação: o gesto de planejar, situado na anterioridade do dispositivo e o de avaliar, mais ligado à fase final da formação, mas que se interliga com os demais.

Em relação aos gestos que se encontram no interior da sequência, são identificados quatro: enquadrar-conceitualizar a escrita e o seu ensino; instrumentalizar com ferramentas didáticas de ensino e de avaliação da escrita; mobilizar a prática e a experiência do/no ambiente escolar; e regular e acompanhar as intervenções para o ensino

da escrita. Para os estudiosos, dentre os gestos internos à sequência, os dois primeiros formam uma base para o desenvolvimento dos outros dois.

Gagnon *et al* (2018) afirmam que esses gestos fazem parte do que conceituaram como gestos profissionais e descrevem um conjunto de estratégias e técnicas recorrentes do trabalho de formação que integram a memória do sistema de atividade do formador. Os autores explicam ainda que podem envolver uma atividade ou um grupo de atividades de formação. Dessa maneira, para melhor compreendê-los, conforme fizeram Gagnon *et al* (2018), apresentaremos o que caracteriza cada um dos seis gestos do formador.

Gagnon *et al* (2018) caracterizaram o gesto de planejar a partir de entrevista com professores e principalmente por meio de documentos institucionais. De acordo com os estudiosos, esse gesto diz respeito à escolha dos conteúdos e das perspectivas teóricas que serão trabalhados. Nesse momento, o formador é influenciado pelas prescrições da instituição onde trabalha, bem como por sua própria formação e tempo de experiência que o guiarão nas escolhas dos saberes teóricos e didáticos adequados às capacidades dos formandos. Portanto, esse gesto se interliga a todo o sistema de formação.

Como explicam os autores (2018, p.210), “por meio desse gesto, o formador assegura, com base em seus conhecimentos, um trabalho de concepção, de criação, de organização e de orientação⁵⁷”. Esse processo, segundo os estudiosos, leva em consideração as necessidades dos formandos.

Gagnon *et al* (2018) identificaram alguns fatores que exercem influência sobre esse gesto: as formas de expor os conteúdos, a organização da sequência em unidades ou em uma sequência única maior; restrições institucionais (o tempo determinado pela instituição para ocorrer a formação, as prescrições, o número de formandos, o tempo que devem ficar na universidade e o período que devem ir às escolas; números de créditos referentes à unidade de formação e as condições materiais).

Os autores esclarecem ainda que o gesto de planejar engloba um gesto muito relevante: “didatizar”, isto é, preparar materiais e ferramentas para o curso. Esse momento inclui a elaboração de plataformas virtuais; a escrita do plano de curso, a seleção de materiais que serão utilizados e disponibilizados aos alunos, a leitura e produção de materiais sobre os conteúdos que serão trabalhados. Para Gagnon *et al* (2018, p. 212), “é por meio desse gesto que os conteúdos escolhidos se transformam concretamente em

⁵⁷Tradução nossa. No original: “Par ce geste, le formateur assure, grâce à son expertise, un travail de conception, de création, d'organisation et de Direction” (GAGNON *et al*, 2018, p.210).

objetos de formação⁵⁸”. Além dessa questão, todos os materiais elaborados nessa fase de planejamento, quando apresentados, funcionam como um contrato implícito com os formandos.

A respeito do gesto de enquadrar-conceitualizar a escrita e o seu ensino, Gagnon *et al* (2018, p.213) esclarecem que “por meio desse gesto o formador atua como mediador dos saberes teóricos e disciplinares, contribuindo ao mesmo tempo para a construção do conhecimento e para a reflexão sobre a escrita e o seu ensino⁵⁹”.

Para tanto, os autores explicam que o gesto de conceitualização implica transformar saberes teóricos da linguística, da psicolinguística, da didática em instrumentos, em uma base de referências teóricas pertencente ao grupo profissional do qual o formando fará parte ao desenvolver futuramente o trabalho de ensino da escrita. Desse modo, por esse gesto, os formandos acessam a história da origem e do desenvolvimento de conceitos e das referências teóricas dessas disciplinas. No entanto, os pesquisadores esclarecem que o enquadramento teórico não se restringe ao sistema didático. Ele engloba saberes sobre as prescrições do sistema de ensino e as limitações do sistema didático.

De acordo com Gagnon *et al* (2018), além de contribuir com o processo de transposição didática, esse gesto inclui criar meios para provocar a reflexão com os formandos e, posteriormente, a elaboração de conceitos que os auxiliarão na construção de um quadro teórico que fundamentará o ensino da escrita. As ferramentas, para tanto, podem ser diversas, de acordo com as formas sociais de trabalho estabelecidas pelo formador, como análises de textos teóricos de referência, comparação e elaboração de categorias de análise, reflexões acerca de situações-problema.

Em relação ao gesto de instrumentalizar, para Gagnon *et al* (2018) o formador apresenta e possibilita a experimentação de técnicas e dispositivos didáticos aos futuros professores. Nesse momento, são mostradas as ferramentas existentes, tenham *status* oficial ou não, as possibilidades que oferecem, as particularidades, vantagens e desvantagens, bem como a comparação com outras ferramentas. Segundo os autores, esse processo é feito para ajudar os formandos a observar, analisar e avaliar a aprendizagem

⁵⁸Tradução nossa. No original: “C'est par ce geste que les contenus choisis se transforment concrètement en objets de formation” (GAGNON *et al*, 2018, p.212).

⁵⁹Tradução nossa. No original: “Par ce geste, le formateur agit en tant que médiateur de savoirs théoriques et disciplinaires et contribue à la construction de connaissances et à la réflexion sur l'écriture et son enseignement” (GAGNON *et al*, 2018, p.213).

dos alunos por meio dessas ferramentas, ou seja, auxilia os formandos a desenvolver conhecimentos em engenharia didática.

As práticas mais observadas, de acordo com Gagnon *et al* (2018), em relação a esse gesto foram conhecer, analisar e elaborar ferramentas de ensino e de avaliação, prever possibilidades de uso delas para ensinar, observar, e avaliar, desenvolver critérios e níveis para avaliação e criar técnicas de anotações e de correção de textos.

O próximo gesto, segundo Gagnon *et al* (2018), diz respeito a mobilizar a prática e a experiência. Para isso, esse gesto se relaciona com um momento importante da formação de professores, a saber, o contato com a escola, com a sala de aula, com o aluno, com a prática profissional, mesmo que em alguns casos seja simulado. Os autores chamam a atenção para o fato de que esse gesto do formador coloca em interface e problematiza diferentes experiências, como professor, estagiário, formando, bem como temporalidades em relação à prática: anterior, atual ou futura.

Por esse gesto, o formador torna-se um mediador entre os formandos, as experiências, as temporalidades e o ensino da produção escrita, contribuindo para a circulação de saberes. Desse modo, o futuro profissional vivencia encenações de aula em que o formador exemplifica tarefas que futuramente farão com os alunos, ou, no caso de o estagiário já trabalhar em uma escola, que já vivenciam (GAGNON *et al*, 2018).

Caso, no processo formativo, esteja previsto ir à escola, ou realizar um estágio, o formando precisará preparar materiais e ferramentas didáticas. Também é possível que crianças visitem os centros de formação, nesse caso, o gesto do formador consiste em demonstrar na prática como proceder com o aluno em relação ao ensino da escrita. O formando pode ainda ser auxiliado pelo professor da escola em que realiza o estágio. Em todos esses casos, esse gesto promove uma articulação entre o sistema didático e o sistema de formação. (GAGNON *et al*, 2018).

Uma questão importante apresentada pelos autores em relação a esse gesto de mobilizar a prática e a experiência é que aliado a ele ocorre um processo de distanciamento, reflexão e avaliação das práticas de ensino de escrita conhecidas, sejam experienciadas ou apenas apresentadas. Esse processo de reflexão, segundo Gagnon *et al* (2018), objetiva desenvolver uma postura crítica nos futuros profissionais em relação à própria prática ou em relação à prática dos pares. Para isso, o formador propõe análise de sua própria prática, apresenta uma prática externa ou de alguma prática realizada pelo estudante no estágio.

A respeito do gesto de acompanhar e regular, a compreensão dele está relacionada ao gesto didático de regulação do ensino. Este último, como já mostramos, diz respeito às ações e às estratégias do professor para que os alunos superem as dificuldades de aprendizagem. De forma semelhante, o formador intervém nas regulações realizadas pelos formandos nas situações em que eles têm contato com os alunos ou nas atividades de formação na universidade. Para isso, o formador avalia, ajusta, retoma, regula o modo como os futuros profissionais agem, falam, definem conceitos, ampliam um quadro de referência, implementam um dispositivo, justificam suas escolhas (GAGNON *et al*, 2018).

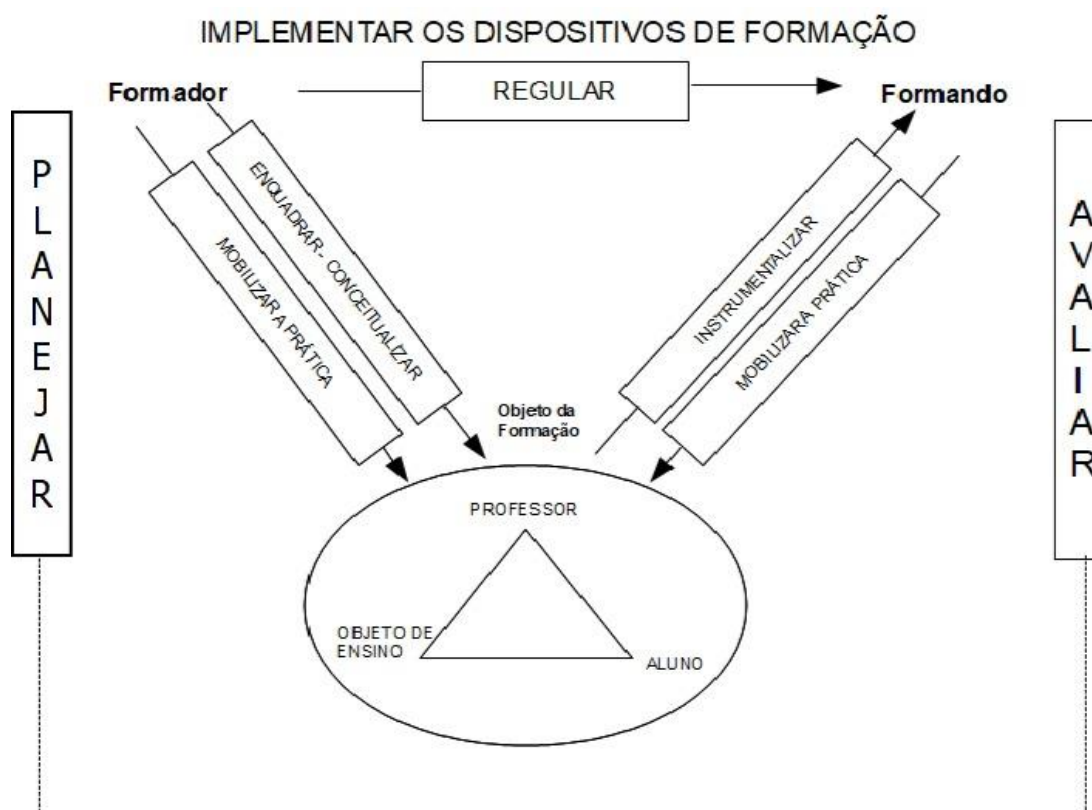
Como é possível perceber, o desenvolvimento profissional dos formandos é avaliado, seja a partir das interações, comentários ou anotações do formador ao longo das aulas. No entanto, como explicam Gagnon *et al* (2018) a eficácia do dispositivo de formação também é avaliada por meio dos resultados e êxitos dos formandos.

Por fim, o último gesto do formador é avaliar a sequência didática ou a unidade de formação, observando como o dispositivo se adaptou às limitações e às dinâmicas do objeto de formação. Esse gesto ocorre nas interações com os alunos e com os diferentes atores envolvidos na formação, como os professores da escola ou os pares na universidade, buscando levantar evidências a respeito da pertinência, das contribuições e das lacunas do processo formativo (GAGNON *et al*, 2018).

Gagnon *et al* (2018) explicam que o processo formativo em algumas universidades é coletivo, desse modo a avaliação é feita entre os professores que utilizaram uma mesma sequência de formação ou realizaram diferentes sequências em uma mesma unidade. Assim ocorre tanto uma autoavaliação quanto a avaliação entre os pares, no curso da formação, com vistas a ajustar a planificação ou, se for o caso, fazer alterações para usos futuros do mesmo dispositivo. Além desse momento, esse gesto inclui uma reunião para prestar contas à instituição, como relatar o que foi feito, as resistências do grupo, relatar as avaliações feitas pelos alunos ou justificar as contribuições e legitimidade da formação (GAGNON *et al*, 2018).

As proposições de Gagnon *et al* (2018) sobre os gestos do formador chamam atenção ainda para uma questão relevante, a interface entre o sistema de formação e o sistema de ensino. A figura 4, a seguir, retirada do artigo dos pesquisadores, ilustra essa questão:

Figura 4 – Modelização dos gestos do formador no sistema de formação



Fonte: Gagnon *et al*, (2018, p.227, tradução nossa).

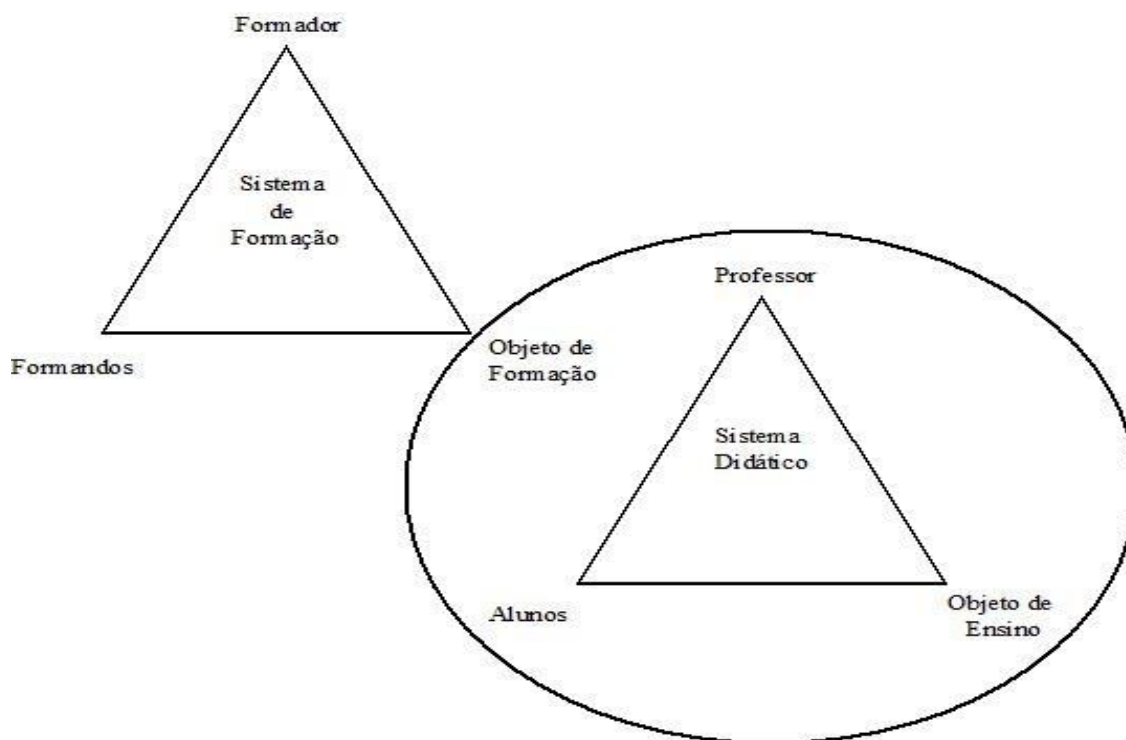
Como é possível notar, os gestos do formador se relacionam simultaneamente com os componentes do sistema de formação (formador, formandos e objeto de formação) e com os polos do triângulo didático (aluno, objeto, ensino). Identificamos também que, na figura 4, dois gestos do formador se relacionam diretamente ao sistema de ensino.

De acordo com Gagnon *et al* (2018, p. 227), o gesto de enquadrar e conceitualizar ao mesmo tempo em que “se embasa em saberes disciplinares também requer conhecimentos didáticos acerca dos dispositivos, do processo de aprendizagem e do processo de escrita dos alunos”. Da mesma forma, o gesto de mobilização da prática incide simultaneamente nos três polos do sistema didático, por isso podemos notar que ele é representado duas vezes na figura para ligar também o formando aos polos desse sistema. Como podemos notar ainda, os gestos de planificar e avaliar são externos à implementação da formação e o gesto de regulação segue a direção do formador ao formando.

Essas relações explicitam o que Gagnon (2010) e Gagnon e Dolz (2018) denominam de processo de dupla triangulação presente no processo de formação, pois o processo formativo tem como objeto todas as relações tecidas nos polos que constituem o sistema didático, por isso que o objeto de formação está contido no conjunto de

elementos do sistema didático. Essas relações são trabalhadas nas intervenções didáticas que constituem os gestos do formador. Abaixo, apresentamos a figura 5 para demonstrar essa interligação.

Figura 5 – Dupla triangulação: sistema didático e sistema de formação



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Gagnon (2010), Silva (2013) e Gagnon e Dolz (2018).

Essa intersecção evidencia o quanto o processo formativo precisa estar alinhado à situação de trabalho dos formandos. Uma vez que o sistema didático sofre influência do contexto em que está inserido (SIMARD, 2010, *apud* SILVA, 2013), (MACHADO, 2007), o sistema de formação também sofrerá essas influências.

Dessa forma, a partir das discussões de Gagnon *et al* (2018) acerca dos gestos do formador, poderemos analisar as intervenções didáticas da formadora perante as intersecções desses sistemas. Na seção seguinte, discutimos o papel das atividades de formação e das formas sociais de trabalho na estruturação e compreensão do trabalho em torno dos objetos de formação.

4.4 Atividades de formação, saberes e formas sociais de trabalho (FST): ângulos complementares para análise da formação

O entendimento das atividades de formação está intimamente ligado à questão de que se inter-relacionam com um espaço institucional situado no tempo. Também implica

entender que são constituídas por dimensões que sofrem interferência dos dispositivos, ferramentas e suportes (REUTER, 2005a, *apud* SURIAN; DOLZ, 2018).

Surian e Dolz (2018) também contribuem para esse entendimento ao explicar que as atividades de formação são dispositivos cuja finalidade é fazer com que uma tarefa seja cumprida com vistas a trabalhar um elemento do objeto. Essa tarefa pode ser de conceitualização, de compreensão, de análise, de planejamento, de implementação do ensino ou reflexão sobre a prática. Como reforçam Dolz, Laurens e Silva-Hardmeyer (2018) as atividades são estruturadas pelo objeto de formação.

Em termos de composição, Surian e Dolz (2018) esclarecem que as atividades de formação apresentam uma consigna elaborada pelo formador, que requer suportes circunscritos, como textos teóricos, produções dos alunos, entre outros, e que solicitam formas de trabalhos, como discussões coletivas, tarefas em grupo ou individual. Essa configuração objetiva oferece meios ao formando de conhecer e ressignificar os saberes didáticos teóricos e práticos inerentes ao trabalho docente.

Para analisarmos as atividades de formação do curso, o primeiro passo é adotarmos as três modalidades de atividades propostas por Surian e Dolz (2018) com base nas formas de organização do formador para engajar os formandos. Os autores propõem esses modelos embasados na observação de itens presentes na sinopse como: a descrição da ação do formador, a descrição das atividades em forma de narrativa, as formas sociais de trabalho e os materiais utilizados. Juntamente com esses itens, os autores observam o papel do formador e do formando, se há ou não uma tarefa a ser realizada e a metodologia para desenvolver as atividades.

A seguir, apresentamos o quadro 5 com três modalidades, elaboradas a partir de Surian e Dolz (2018), que empregaremos para descrever as atividades de formação do curso analisado nesta pesquisa.

Quadro 5 – Modalidades de atividades

Modalidades de atividades			
	Atividade expositiva	Atividade de análise e pesquisa	Atividade prática
Papel do formador e do formando	O formador gera a atividade como expositor.	O formador cria um meio e age como coordenador.	O formador cria um meio e age como coordenador.
	O formando é a audiência que não precisa agir nem interagir.	O formando se envolve na atividade diretamente para analisar.	O formando se envolve na atividade diretamente para experimentar situações profissionais (reais ou simuladas) e refletir a respeito.

Objetos	Fundamentos teóricos sobre o ensino da produção escrita.	Desenvolvimento de saberes sobre o ensino da produção escrita.	Saberes para o ensino, focados sobre a prática profissional.
Metodologia	Apresentação, exposição, abordagens teóricas.	Análise, comparação, identificação, discussão e argumentação.	Escrita reflexiva, planejar, implementar e avaliar.
Materiais utilizados	Slides, folhas de apoio, documentos de referência.	Tarefas e documentos de apoio, documentos referenciais para serem analisados.	Análise de práticas de ensino, observação de práticas, registros, textos de alunos, planos de aula.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Surian e Dolz (2018, p.154).

Os saberes⁶⁰ abordados nas atividades presentes em uma sequência de formação também podem ser considerados instrumento de análise. Dolz e Gagnon (2018, p.17) consideram que uma abordagem didática do processo de formação implica a análise dos saberes formalizados. Segundo esses autores,

Os saberes formalizados que compreendem os saberes a e para ensinar a produção escrita; os primeiros dizem respeito à disciplina escolar, os segundos estão ligados ao objeto de trabalho do professor, às formas de ensinar e à instituição que define o campo de atuação profissional do professor ⁶¹[...].

Como podemos notar, há duas dimensões importantes do trabalho do professor que são analisadas por meio dos saberes, pois é necessário dominar os conhecimentos relativos à disciplina, mas há também a forma de ensinar, as estratégias e os dispositivos que mediatizam a aprendizagem dos saberes disciplinares.

Nesta pesquisa, de modo a sintetizar a proposta de Gagnon e Dolz (2018), vamos mobilizar as categorias⁶² propostas por Hofstetter e Schneuwly (2009, p. 18) a respeito dos saberes constitutivos do trabalho de ensino e de formação. Os autores afirmam que

⁶⁰ Bulea-Bronckart e Bronckart (2010), acerca do que deve ser o objetivo da formação de professores, defendem que esse processo deve propiciar o desenvolvimento de capacidades relacionadas às dimensões: epistêmica e praxiológica do trabalho docente. A primeira diz respeito ao domínio dos conceitos teóricos e a segunda concerne ao desenvolvimento da prática didática a partir da análise desta. Os autores consideram que é necessário haver uma articulação entre essas duas esferas nesse processo e não a primazia de uma em detrimento da outra.

⁶¹ Tradução nossa. No original: “Les savoirs formalisés comprennent les savoirs à et pour enseigner la production écrite; les premiers se rapportent à la discipline scolaire, les seconds sont liés à objet de travail de l’enseignant, aux manières d’enseigner et à l’institution définissant le champ d’activité professionnelle de enseignants [...]” (GAGNON; DOLZ, 2018, p.17).

⁶² Na experiência de pesquisa de Surian e Dolz (2018), foram inventariadas cinco categorias de saberes: saberes relativos às prescrições institucionais; às disciplinas; aos aprendizes e ao processo de aprendizagem; aos professores e ao uso de dispositivos de ensino; e à prática. Esse levantamento foi feito a partir da análise dos conteúdos dos documentos prescritivos das instituições participantes da pesquisa e com base no que estudiosos da didática postulam a respeito. Não adotamos essa descrição devido ao fato de envolver dimensões específicas do contexto pesquisado por Surian e Dolz.

nesses âmbitos há “os saberes a ensinar, isto é, os saberes que são os objetos de seu trabalho; e os saberes para ensinar, que são as ferramentas de seu trabalho”.

Dolz (2015, p. 995) auxilia na compreensão desses saberes exemplificando com o ensino de Língua Portuguesa. O autor afirma que “Os saberes a ensinar são saberes didáticos. São os conhecimentos que o professor deve ter sobre a língua portuguesa, a gramática portuguesa, o sistema pluriortográfico, a história da língua portuguesa.” O estudioso acrescenta ainda os conhecimentos sobre a literatura, a sintaxe, o vocabulário, saberes sobre a leitura, sobre a escrita, sobre os gêneros textuais. Enfim, os saberes que serão ensinados em aula.

Quanto os saberes para ensinar, segundo Dolz (2015, p.995), são da esfera do como ensinar, incluindo a simplificação do conhecimento sobre a língua e a transposição didática. “Esse domínio de como agir enquanto professor é saber para o ensino. Diz respeito a questões como: Quais dispositivos vamos criar para ensinar? Quais manuais vamos utilizar? Quais sequências didáticas vamos construir, elaborar?”. Nos saberes para ensinar, o autor inclui as formas sociais de trabalho, os dispositivos para a avaliação e os gestos profissionais que são vistos como ponto crucial para o ensino.

Devido à relação entre as atividades de formação e os saberes implicados, a descrição destes também é feita a partir daquelas. Isto é, ao identificar os saberes convocados pelas atividades de formação conseguimos apreendê-las. Consequentemente, essa apreensão possibilita compreender a arquitetura do curso, pois o alicerce é em partes constituído pelas atividades desenvolvidas, que, por sua vez, esclarecem acerca da decomposição do objeto de formação. Desse modo, ao fazermos o entrecruzamento entre os saberes e as modalidades de atividades, será possível caracterizar o curso como mais ou menos voltado para a articulação entre os saberes.

De forma complementar à análise dessas dimensões das atividades, descreveremos também as formas sociais de trabalho (FST) adotadas pela formadora, pois de acordo com Dolz, Laurenz e Silva-Hardmeyer (2018, p.173), “possibilitam compreender a ligação entre os conteúdos e as formas de transposição dos saberes⁶³”. Para os autores, as FST compõem a dimensão praxiológica e surgem do questionamento, bem como da busca por caminhos mais adequados para transpor os conteúdos para que

⁶³Tradução nossa. No original: “Une focale sur les formes sociales de travail permet d'explicitier le lien qui unit les contenus et les formes de transposition des savoirs” (DOLZ; LAURENZ; SILVA-HARDMEYER, 2018, p.173).

sejam apropriados pelos formandos. Além do fato de que a dinâmica entre uma FST e outra possibilita apreender o desenvolvimento dos objetos de formação.

Os autores afirmam que as FST são meios colaborativos e coletivos que organizam as interações entre formador e participantes para que estes últimos tenham contato ao mesmo tempo com os conhecimentos teóricos e com as práticas constitutivas do trabalho docente. Consideram ainda que “a análise das formas sociais de trabalho possibilitam apreender a construção coletiva do desenvolvimento profissional, bem como a delimitação de zonas de eficácia da formação” (DOLZ; LAURENZ; SILVA-HARDMEYER, 2018, p.173).

De acordo com os estudiosos, uma outra questão referente às FST é a de que ao mesmo tempo em que são meios para a aprendizagem também são conteúdos da formação, pois o participante pode empregar uma FST que tenha vivenciado para trabalhar um objeto com sua turma de alunos.

Em relação à identificação de uma FST, esta ocorre por meio de índices discursivos, materiais e espaciais e colocam em interface os saberes, as atividades, as interações e o trabalho com o objeto. Conforme explicam Dolz, Laurenz e Silva-Hardmeyer (2018, p.198),

O formador seleciona um saber que é mediatizado por uma atividade que se concretiza por uma FST, que impõe um formato de interação entre formador e formandos, bem como entre os formandos. As interações geradas pelas FST constituem a fase do curso em que se desenvolvem as atividades e evidenciam o desdobramento do objeto de formação⁶⁴.

Dessa forma, com base na inter-relação entre as modalidades de atividades, dos saberes e dos papéis desempenhados pelo formador e pelo formando, Dolz, Laurenz e Silva-Hardmeyer (2018) identificaram sete formas sociais de trabalho que apresentamos no quadro 6, a seguir.

⁶⁴Tradução nossa. No original: “Le formateur sélectionne un savoir qu'il médiatise par le choix d'une activité mise en oeuvre par une FST, ce qui induit un format d'interactions entre formateur et formés ainsi qu'entre formés et formés. les interactions générées par les FST utilisées constituent l'épaisseur du déroulement de l'activité et donnent à voir le déploiement de l'objet abordé en formation (DOLZ; LAURENZ; SILVA-HARDMEYER, 2018, p.198).

Quadro 6 – Formas sociais de trabalho

Forma Social de Trabalho (FST)	Características em relação aos papéis do formador e do formando na interação; atividade e características discursivas.
Aula expositiva⁶⁵	-O formador detém o turno conversacional. -O formando ouve e toma notas sem tomar o turno. -Slides são utilizados pelo formador. -Há predomínio do monólogo. O destinatário pode ser incluso no discurso, mas sem direito à palavra.
Trabalho individual	-O formador elabora uma consigna. -O formando é responsável por realizar a atividade. -São feitas atividades individuais de análise e leitura sobre um tema que será introduzido; produção de síntese de assuntos já abordados, e realização de aulas práticas no estágio. -Por meio da consigna o formador solicita algo diretamente aos formandos indicando a tarefa atribuída.
Questionamento	-O formador apresenta um ou mais questionamentos. -O formando responde ao questionamento colocado permanecendo em seu assento. -O questionamento é uma atividade que ajuda a reforçar algum conteúdo, verificar o que os formandos compreenderam, relatar alguma experiência ligada ao conteúdo, os formandos podem retomar algum ponto do conteúdo que tiverem dúvidas, pode haver um reforço positivo sobre um comentário do formando ou o formador pode corrigi-lo. -Há interação entre formador e formandos.
Trabalho em dupla	-O formador garante o envolvimento dos formandos e elabora uma consigna que envolva os dois participantes. -Os formandos devem interagir entre eles e se engajar na reflexão com o par. -São feitas análise em pares, criação ou simulação da prática. - Há negociações entre a dupla.
Trabalho em grupo	-O formador garante o envolvimento dos formandos e elabora uma consigna que envolva os participantes. -Os formandos devem interagir entre si e se engajar na reflexão com os demais. -A atividade possibilita abordar o conteúdo a partir de diferentes pontos de vista. -Há negociações entre os componentes do grupo.
Partilha⁶⁶	-O formador abre o turno, mas o divide com os formandos. -O formando compartilha com o formador e com os demais sua compreensão e dúvidas sobre o conteúdo. -A roda de discussão, do mesmo modo que o questionamento, é uma atividade que ajuda a reforçar algum conteúdo, verificar o que os formandos compreenderam, relatar alguma experiência ligada ao conteúdo, os formandos podem retomar algum ponto do

⁶⁵ Tradução nossa. O termo utilizado por Dolz, Laurenz e Silva-Hardmeyer (2018, p. 187) no original é “cours magistral”.

⁶⁶ Tradução nossa. No original, a expressão utilizada por Dolz, Laurenz e Silva-Hardmeyer (2018, p.193) é “mise en commun”.

	conteúdo que tiverem dúvidas, pode haver um reforço positivo sobre um comentário do formando ou o formador pode corrigi-lo. -Há interação entre formador e formandos para que ocorra a fixação dos saberes abordados.
Discussão	-O formador não está na origem da discussão, por isso não é planejada por ele. Ele pode ceder espaço ou não para o desenvolvimento. - O formando instaura o ponto a ser discutido através de uma observação feita no estágio, uma dúvida, uma reflexão. -Pode ser um momento de co-construção de saberes já que a iniciativa parte do formando. -Há interação entre formando e formador.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dolz, Laurenz e Silva-Hardmeyer (2018, p.187-197).

Os autores salientam que todas as FST contribuem para a formação dos professores com variações em relação ao papel do formador que em alguns casos é mais ativo (aula expositiva e questionamento) e em outros menos (trabalho individual, em dupla, em grupo, partilha e discussão). No entanto, afirmam que a aula expositiva é a forma de trabalho que assegura aos formandos “as referências comuns transmitidas coletivamente, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma comunidade discursiva acadêmica e profissional”. Isso é decorrente do fato de que nessa forma de trabalho o formador apresenta “uma síntese da cultura de base para o ensino da produção escrita” (2018, p.199).

Outra questão crucial envolvida nessa forma de trabalho, segundo os autores, é a gestão do tempo destinado à formação. Em alguns casos, a duração da formação não é suficiente para desenvolver todo o conteúdo programado. Por isso, o formador opta por pelo menos apresentar os conceitos teóricos basilares sobre o objeto.

Essa discussão sobre as FST levou-nos a refletir sobre o papel que podem desempenhar na criação de massa aperceptiva (JAKUBINSKI, 2015/1923) sobre o objeto trabalhado. Conforme Jakubinskij (2015/1923) nos explica, à medida que o conteúdo é assimilado, os turnos seguintes tornam-se inteligíveis, pois ocorre inserção de novos conhecimentos na massa aperceptiva no decorrer da interação. Dessa forma, as interações que constituem as FST contribuem para que novos saberes sejam construídos e as trocas entre formadores e formandos construam uma apercepção comum necessária para a interação e o desenvolvimento profissional de ambos. Retomando uma citação de Jakubinskij (2015/1923, p.91), “O gérmen da estimulação verbal externa deve ser lançado sobre um terreno preparado, pois só nesse caso ele vai poder germinar”.

Portanto, as FST também podem ser instrumentos de verificação do esforço da formadora na construção de meios para a criação de uma comunidade de massas aperceptivas, ou, nas palavras de Dolz, Laurenz e Silva-Hardmeyer (2018, p.199), “uma comunidade discursiva acadêmica e profissional, necessária para o diálogo com os formadores e o desenvolvimento profissional deles”.

Essa questão ainda nos remete ao conceito de entimema postulado por Volochínov. Sériot (2015) explica que o estudioso postulou que a interação verbal requer um conhecimento partilhado entre os interlocutores para haver compreensão. Assim, podemos considerar que as atividades de formação, os gestos da formadora, as FST podem ser, além das possibilidades inventariadas pelos estudiosos da Didática de Línguas de Genebra, instrumentos para a criação de entimemas necessários para as interações formativas e, conseqüentemente, para a instauração de sentido sobre o ensino da produção de texto, podendo contribuir para o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

A seguir, discutimos o conceito de obstáculo de aprendizagem a fim de complementar a compreensão dos conflitos.

4.5 Obstáculos de aprendizagem: olhares para a formação continuada

Esta pesquisa considera o professor como trabalhador, no entanto não podemos desconsiderar o fato de que ele desenvolve uma atividade que apresenta especificidades em relação às demais, pois se trata de um trabalho de criação de um meio propício ao ensino, ou seja, um trabalho didático. Dentre as consequências dessa especificidade, apontamos a inter-relação com os obstáculos de aprendizagem dos alunos (TOBOLA COUCHEPIN, 2022).

Ao compreender a docência pela dimensão do trabalho, discutimos o conflito como intrínseco às atividades do professor e do formador (CLOT, 2006, 2010, 2016). Em relação à dimensão didática, o obstáculo, por sua vez, é inerente ao processo de aprendizagem (GABATHULER; VUILLET, 2022) que, conseqüentemente, compõe a atividade docente. O trabalho em sala de aula é, portanto, constituído simultaneamente por conflitos e obstáculos e isso significa que um obstáculo de aprendizagem pode tornar-se um conflito na esfera dos polos da atividade do mesmo modo que um conflito pode desencadear um obstáculo de aprendizagem.

Destarte, é necessário discutir ambos os conceitos, conflito, como já o fizemos, e obstáculo, pois tanto o trabalho docente quanto o trabalho do formador lidam

concomitantemente com essas noções devido à inter-relação entre o sistema didático e o sistema de formação (GAGNON, 2010; GAGNON; DOLZ, 2018).

Com o intuito de compreender os obstáculos de aprendizagem, recorremos a Dolz, Silva-Hardmeyer e Couchepin (2017, p. 74) que partem da ideia de que a situação de aprendizagem quando é nova faz com que o aluno cometa erros que podem subsidiar novos conhecimentos à medida que são superados. Para os estudiosos, “o erro ou o disfuncionamento são manifestações dos obstáculos de aprendizagem da escrita em geral e em particular”. Os autores (2017, p. 74) explicam que o conceito de obstáculo “tem origem na obra de Gaston Bachelard (1938/1993) que no seu livro intitulado ‘A formação do espírito científico’ considera que os obstáculos fazem parte do processo do conhecimento científico”.

Gabathuler e Vuillet (2022) também discutem o percurso de desenvolvimento do conceito de obstáculo epistemológico. Os autores explicam que foi proposto por Bachelard (1938), desenvolvido na didática da Matemática e das Ciências por Brousseau (1976, 1983, 1998), Martinand (1986), Astolfi (1993), Brunet (1998), Orange (2005) e que Philippe Meirieu (1987) o utilizou para inserir a discussão do processo de aprendizagem em uma lógica cognitivista e socioconstrutivista.

De acordo com Gabathuler e Vuillet (2022), Brousseau (1976, p. 104 *apud* GABATHULER; VUILLET, 2022, p. 39), tendo como base o obstáculo epistemológico bachelardiano, ressignifica a concepção de erro que se torna

[...] não apenas o efeito da ignorância, da incerteza, do acaso que acreditam as teorias empiristas ou behavioristas da aprendizagem, mas o efeito do conhecimento prévio, que teve sua utilidade, seu valor, mas que, agora, se revela falso, ou simplesmente inadequado. Erros desse tipo são identificáveis e previsíveis, eles constituem obstáculos. Tanto para o professor quanto para o aluno, o erro é constitutivo do sentido do conhecimento adquirido⁶⁷.

Desse modo, compreendemos que os erros, materialização dos obstáculos, são para os docentes e para os discentes indícios tanto do trajeto que o aluno já percorreu quanto do caminho que ainda tem a percorrer no processo de aprendizagem, trajeto esse que tem como ponto de partida os conhecimentos anteriormente construídos.

⁶⁷Tradução nossa. No original: “L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard que l'on croit dans les théories empiristes ou behavioristes de l'apprentissage, mais l'effet d'une connaissance antérieure, qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fautive, ou simplement inadaptée. Les erreurs de ce type ne sont pas erratiques et imprévisibles, elles sont constituées en obstacles. Aussi bien dans le fonctionnement du maître que dans celui de l'élève, l'erreur est constitutive du sens de la connaissance acquise” (BROUSSEAU, 1976, p. 104 *apud* GABATHULER; VUILLET, 2022, p. 39).

Na continuidade da discussão do desenvolvimento do obstáculo epistemológico para adentrar a problematização das situações de ensino e de aprendizagem, Gabathuler e Vuillet (2022, p.40) explicam que para Meirieu (1987) o obstáculo não é um impedimento que precisa ser superado, pelo contrário, é visto de forma positiva como um “espaço de aquisição de novos conhecimentos⁶⁸”.

Dolz, Silva-Hardmeyer e Couchepin (2017, p. 74) complementam que, na Matemática, Brousseau (1998) propõe três tipos de obstáculos: os “epistemológicos (ligados ao saber, à tarefa de aprendizagem), os obstáculos ontogenéticos (associados às capacidades dos alunos) e os obstáculos didáticos (que dependem das escolhas e do tipo de atividades propostas)”.

Os estudiosos afirmam que os obstáculos epistemológicos surgem quando os conhecimentos novos do aprendiz conflitam com os saberes que já possuía na memória. São considerados como positivos, pois superá-los significa construir novas capacidades. Os obstáculos ontogenéticos são relativos a problemas de origens neurofisiológica (cognitiva), afetiva e social. Por fim, os obstáculos didáticos são originados das estratégias de ensino mobilizadas pelo professor. Recorrendo às palavras dos autores (2017, p.74), “Segundo Tobola Couchepin (2017), esses obstáculos são o resultado de situações de ensino que podem estar associadas ao material didático utilizado pelo docente [...] ou ao dispositivo elaborado e implementado [...]”.

De acordo com Dolz, Silva-Hardmeyer e Couchepin (2017), os obstáculos podem ser antecipados por meio de observação e atividade diagnóstica, identificando em que nível de aprendizagem o aluno se encontra, para fazer intervenções e auxiliá-lo a superá-los. A partir da identificação, conforme explicam os autores (2017, p.75), “o docente pode elaborar, produzir, construir ou modificar um dispositivo didático baseado nas dificuldades já identificadas nos textos dos alunos ou à medida que novos obstáculos vão surgindo nas interações verbais [...] ou nos exercícios”.

Como podemos notar, os obstáculos fazem parte do processo de aprendizagem e podem se tornar instrumento para guiar o trabalho do professor, tornando as intervenções didáticas mais eficazes à medida que ocorrem com base na identificação prévia e constantes deles no processo vivenciado pelo aluno na aquisição de um novo conhecimento.

⁶⁸Tradução nossa. No original: “Dans les propositions de Meirieu, l'obstacle est une nouvelle fois envisagé de manière positive, et mis en scène comme un lieu d'aquisition de nouveaux savoirs” (GABATHULER; VUILLET, 2022, p. 40).

Além da discussão dos obstáculos no processo de aprendizagem, encontramos, no campo da formação continuada de professores, os estudos de Graça, Pereira e Dolz (2015) e Graça (2020). Embora não compartilhemos da perspectiva assumida por esses trabalhos para compreender os obstáculos, devido à forma com que os definem, optamos por apresentá-los, pois são tentativas iniciais de discutir esse conceito no âmbito da formação continuada.

Graça, Pereira e Dolz (2015, p.273-274), ao investigarem as resistências e os obstáculos em uma formação continuada sobre o ensino da produção escrita com docentes de diferentes disciplinas, afirmam que “um obstáculo representa o(s) acontecimento(s) que, no decurso da formação (ou da aula), rompe(m) ou atenua(m) a atenção sobre o objeto, impedindo o avanço do conhecimento”. Como é possível notar, nessa afirmação dos autores, os obstáculos da formação não são apresentados como um processo que pode levar à aprendizagem de novos conhecimentos, mas são considerados como acontecimentos que atrapalham o ensino do objeto, impedindo o avanço em direção ao conhecimento.

Essa definição de Graça, Pereira e Dolz (2015) contrasta com o entendimento de Meirieu (1987, *apud* GABATHULER; VUILLET, 2022) em relação à dimensão positiva do obstáculo, dimensão esta decorrente do fato de que, para o autor, o obstáculo é considerado como espaço propício à construção de novos conhecimentos, conforme apresentamos acima. Graça, Pereira e Dolz (2015), ao ressaltarem a face negativa do obstáculo, o distancia da discussão do processo de aprendizagem como um movimento dialético entre o conhecimento adquirido e o que será construído com base no anterior, movimento que também ocorre na formação de professores.

Graça, Pereira e Dolz (2015, p.274) distinguem os obstáculos em três grandes grupos:

- i) os obstáculos epistemológicos – conceito este inventado pelo filósofo Bachelard (1938) –, que designam uma barreira ao desenvolvimento do conhecimento; ii) os obstáculos didáticos, relacionados com as condições de ensino (Dolz, Gagnon, Decândio, 2010); e iii) os obstáculos do processo de formação.

Esses três grupos maiores em que os obstáculos são classificados mantêm o sentido de impedimento, inclusive com o uso da palavra barreira, como vemos na citação acima. Em relação aos obstáculos epistemológicos, na análise que os autores apresentam, são relacionados, por exemplo, ao desconhecimento por parte dos professores dos

conceitos de tipo e de gêneros textuais e das características dos gêneros textuais exposição escrita e resposta fundamentada.

Sobre os obstáculos didáticos, estes recaíram sobre as dúvidas dos docentes do curso em realizar a sequência didática com seus alunos, pois teriam que adaptá-la aos discentes. Por fim, os obstáculos do processo de formação estão ligados às ações da formadora em relação ao desenvolvimento da formação em si. Como, por exemplo, pedir aos formandos a definição de conceitos sem tê-los trabalhado anteriormente com os participantes.

A definição de obstáculos apresentada pelos autores, já mencionada, difere da análise dos obstáculos, pois não demonstra de que forma os obstáculos atenuaram a atenção em relação ao objeto ou causaram impedimento. Os obstáculos, conforme discutido por Graça, Pereira e Dolz (2015), dizem respeito ao fato de os professores não conhecerem os gêneros textuais trabalhados na formação, sentirem-se inseguros para implementar a sequência didática ou não conseguirem definir conceitos. Desse modo, não consideramos que esses obstáculos impedem a progressão do conhecimento, pelo contrário, fazem parte das discussões e ajustes que precisam ocorrer no desenrolar de um curso de formação.

Nesse estudo de Graça, Pereira e Dolz (2015) foi utilizada também a noção de resistência. Sem esclarecer o leitor a respeito de sua origem, foi definida como “momento(s) em que, ao longo da formação, os participantes assumem uma posição defensiva, reagindo a uma outra intervenção ou a um outro procedimento”. Os autores criam três categorias de resistências para analisar as intervenções dos formandos: recepção do dispositivo de formação; discordância quanto às prescrições (programas oficiais e forma de avaliação) que dificultava a implementação da proposta da formação; inadequação com a experiência prática da profissão.

Sobre o primeiro tipo de resistência, os autores explicam que os professores discordaram dos objetivos estabelecidos pela formadora para a formação, o que levou a uma renegociação do contrato didático da formação. Em relação ao segundo tipo de resistência, os professores demonstraram-se insatisfeitos com as prescrições oficiais no que concerne à quantidade de conteúdos e à necessidade de preparar os alunos para exames. Para os docentes, isso dificultaria colocar em prática a proposta da formação. A terceira resistência “prende-se com a inadequação com a experiência prática profissional dos formandos”.

Graça, Pereira e Dolz (2015) afirmam que as resistências identificadas levaram à renegociação do contrato didático da formação; evidenciaram insatisfação dos docentes com as prescrições oriundas do sistema ao qual pertencem e apontaram a distância entre a formação e a prática deles. Desse modo, devido a essas características das resistências apontadas pelos autores, consideramos que a forma como são definidas, como posição de defensiva, de acordo com a citação acima, desvaloriza as contribuições dos participantes.

De acordo com Silva (2013, p.23), o processo de formação continuada precisa ir ao encontro dos anseios do coletivo de trabalho, abordando conteúdos ligados “aos interesses e às reais necessidades dos professores”. Para a autora, quando o professor é co-construtor de seus objetos de formação, esse processo torna-se um meio de propiciar desenvolvimento a ele e ao seu trabalho.

Também no âmbito da formação continuada, Graça (2020) analisa os reflexos de uma formação sobre o ensino da escrita na prática de sala de aula de professores de diferentes disciplinas. A autora juntamente com a análise da circulação dos saberes entre a formação e a sala de aula analisa os obstáculos e, para tanto, emprega a mesma definição de Graça, Pereira e Dolz (2015). Graça (2020), em relação aos obstáculos, afirma que “representam o(s) acontecimento(s) que, no decurso da formação (ou da aula), rompe(m) ou atenua(m) a atenção sobre o objeto, impedindo o avanço do conhecimento” (GRAÇA, 2020). Por empregar a mesma definição dos autores, a pesquisadora chega a resultados bastante semelhantes aos resultados do artigo deles.

Devido a esse fato, também consideramos que os obstáculos, conforme discutido por Graça (2020), por se relacionarem com o desconhecimento dos docentes de conceitos trabalhados na formação e com a insegurança deles para implementar a sequência didática, não impedem a progressão do conhecimento, conforme a definição apresentada pela estudiosa. Pelo contrário, fazem parte do movimento necessário para que um novo saber seja aprendido.

Parece-nos que os trabalhos de Graça, Pereira e Dolz (2015) e Graça (2020) conservam uma conotação negativa presente no início da discussão do conceito de obstáculo epistemológico feita por Bachelard. À medida que o conceito foi sendo inserido no contexto didático, servindo de base para a redefinição do erro e culminando na renovação da compreensão da aprendizagem em uma perspectiva socioconstrutivista, a dimensão processual do obstáculo ocupou o lugar da visão dicotômica apresentada pelo filósofo de que para a construção do conhecimento os saberes já alcançados, incorretos, eram destruídos pelos novos, os verdadeiros (GABATHULER; VUILLET, 2022).

Lousada e Rocha (2020), com base em dados advindos de uma formação inicial de professores de francês como língua estrangeira, realizam a análise dos obstáculos presentes na realização de sequências didáticas para ensinar os gêneros *fait divers* (gênero textual que circula na imprensa francesa) e crítica de cinema.

As autoras (2020, p.334) também citam Bachelard para explicar a origem do termo, abordam os obstáculos na Didática de Línguas, relacionando-os ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para as autoras, “há uma relação bastante estreita com o conceito de desenvolvimento vygotskiano, quando se trata dos obstáculos na didática”.

Em relação à análise dos dados, os obstáculos foram identificados em gravações de entrevistas de autoconfrontações sobre o ensino dos gêneros *fait divers* e crítica de cinema e categorizados em: obstáculos dos alunos – os participantes do curso de extensão universitária – e obstáculos dos professores (os professores são alunos em formação inicial no bacharelado e na licenciatura em francês e professores iniciantes de francês).

As autoras afirmaram que em relação ao ensino do gênero *fait divers* os obstáculos mais recorrentes, tanto para o aluno quanto para o professor, foram sobre a planificação do gênero e o fato de os alunos não quererem trabalhar em dupla. Quanto ao ensino do gênero crítica de cinema, os obstáculos eram relacionados à gestão da conversa da turma, do tempo e a interação com os alunos que eram idosos.

Ainda na área da formação inicial, Gabathuler e Vuillet (2022) problematizam os conceitos de obstáculo e de impedimento epistemológico como instrumentos para a elaboração e para a análise de sequências de ensino, para as línguas francesa, inglesa e alemã, ministradas por formandos no período de estágio. Para discutirem esses dois conceitos, após o percurso de desenvolvimento do conceito de obstáculo que citamos acima, os autores recorrem a Tobola Couchepin (2017) e Vuillet (2017) devido ao fato de esses últimos terem operacionalizado o conceito de obstáculo relacionando-o aos polos do sistema didático.

Gabathuler e Vuillet (2022, p. 42-43) explicam que os obstáculos podem ser relacionados aos saberes, aos alunos, aos professores e suas ações e às tarefas propostas. Essa questão, segundo os autores, levou Vuillet e Tobola Couchepin a distinguirem os obstáculos como positivos e os impedimentos didáticos como entraves ao processo de aprendizagem.

Com o objetivo de elaborar uma definição que possa servir de ferramenta para a análise da pesquisa realizada por eles, Gabathuler e Vuillet (2022) afirmam que os

obstáculos se situam em um espaço entre os conhecimentos anteriores ao ensino e à aprendizagem e os novos conhecimentos. Os autores consideram ainda necessária uma subdivisão dos obstáculos em duas subcategorias estabelecidas com base na noção vigotskiana de conceitos cotidianos: (i) obstáculos relacionados aos conceitos cotidianos dos alunos; (ii) oriundos da novidade presente no objeto de ensino.

Gabathuler e Vuillet (2022, p.44) consideram que essa subdivisão é necessária, pois postulam que uma situação de aprendizagem implica

- (i) a reconfiguração de conhecimentos prévios (potencialmente derivados da experiência quotidiana mas também de aprendizagens escolares anteriores) em uma nova forma, mais precisa, mais correta do ponto de vista do conhecimento de referência, com maior valor geral;
- (ii) a descoberta de novos conhecimentos que o aluno não consegue relacionar com aprendizados passados e estabilizados ou experiências pessoais⁶⁹.

A definição de situação de aprendizagem de Gabathuler e Vuillet (2022), que compreende essa subdivisão, vai ao encontro de um sentido positivo de obstáculo, conservando a ideia de transição de um estado de conhecimento para outro com base em uma estrutura anterior que subsidia o avanço para novas aquisições.

A respeito do conceito de impedimento, os autores postulam que, excluídos os obstáculos que podem residir no polo do professor, nos dispositivos, na tarefa, há impedimentos epistemológicos que se originam nos obstáculos epistemológicos, pois se situam na zona de desenvolvimento proximal do aluno (ZDP) em que determinada aprendizagem requer um pré-requisito que ele ainda não possui.

Após discutir essas pesquisas, consideramos que o obstáculo de aprendizagem quando compreendido conforme Dolz, Silva-Hardmeyer e Couchepin (2017) e Gabathuler e Vuillet (2022) pode enriquecer a discussão de processos formativos em três sentidos. Primeiro, em relação à necessidade de o formador abordá-lo como objeto de formação, contribuindo para que os docentes participantes do curso consigam utilizar essa noção como instrumento para identificar os obstáculos de seus alunos e fazer intervenções significativas para o processo de aprendizagem (GABATHULER; VUILLET, 2022).

Segundo, no que diz respeito ao fato de o formador ao planejar atividades de formação que envolvam a mobilização da prática de sala de aula considere os obstáculos

⁶⁹ Tradução nossa. No original: “(i) la reconfiguration de savoirs précédents (potentiellement issus de l’expérience quotidienne mais aussi d’apprentissages scolaires antérieurs) dans une forme nouvelle, plus précise, plus correcte du point de vue des savoirs de référence, avec un plus haut degré de valeur générale. (ii) la découverte de savoirs nouveaux que l’élève ne peut mettre en lien avec des apprentissages passés et stabilisés ou des expériences personnelle” (GABATHULER; VUILLET, 2022, p. 44).

de aprendizagem dos alunos, pois ao ignorá-los podem emergir conflitos relacionados ao trabalho docente, já que o professor experimenta a tensão de conciliar a realização da atividade proposta pela formação com os obstáculos vivenciados pelos discentes com os quais interage em situação de aprendizagem. Dessa forma, um obstáculo de aprendizagem do aluno pode gerar um conflito no nível do trabalho docente.

Terceiro, no tocante à questão de que a formação é uma situação de aprendizagem para os docentes participantes do curso, conseqüentemente, o formador precisa identificar os obstáculos de aprendizagem dos professores, compreendendo se estão ligados aos saberes, aos próprios participantes, à formadora e suas ações ou às atividades formativas propostas. Após esse diagnóstico, intervenções poderão ser feitas para auxiliar os participantes a reconfigurarem os conhecimentos já adquiridos em novos saberes.

Intrínsecos aos obstáculos que emergem no âmbito da formação, nos três sentidos acima, estão presentes os conflitos dos participantes, tensões inerentes ao fato de que os saberes trabalhados na formação ou os dispositivos didáticos, por exemplo, podem gerar uma contradição com as ações já difundidas na profissão, ou seja, um conflito na dimensão transpessoal. Desse modo, o participante, na dimensão didática, pode vivenciar um obstáculo relacionado aos saberes e aos dispositivos didáticos da formação que na dimensão do trabalho pode fazer emergir um conflito no paradigma do agir profissional.

O processo de formação ao propor uma determinada atividade pode gerar um conflito concernente à dimensão impessoal, isto é, em relação às prescrições que os participantes precisam reelaborar para realizarem o trabalho. Mediante esse caso, um obstáculo ligado à atividade proposta no âmbito didático pode desencadear um conflito na dimensão das orientações profissionais.

Essa discussão suscita-nos a refletir a complexidade da formação docente continuada, haja vista que ocorre com trabalhadores situados em um determinado contexto sócio-histórico que concomitantemente se inter-relacionam com o sistema de formação, com o sistema didático, com os conflitos e com os obstáculos inerentes, respectivamente, aos âmbitos do trabalho e da didática.

A seguir, discutimos a mobilização dos gêneros textuais como instrumentos para o ensino de línguas e como objetos na sequência de formação.

5 GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS PARA O ENSINO E PARA A FORMAÇÃO

Neste capítulo, discutimos os gêneros textuais como “megainstrumento” para o ensino das línguas e o desenvolvimento de capacidades linguageiras (SCHNEUWLY, 2004) fato que, conseqüentemente, os tornam objetos de ensino na formação continuada. Abordamos também a mobilização do Modelo Didático de Gênero (MD) e da Sequência Didática (SD) como ferramentas, respectivamente, para o processo de didatização dos gêneros textuais (DE PIETRO; SCHNEUWLY (2009/2019) e para proporcionar “atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.93). Consequência dessa abordagem, é a possibilidade desses dispositivos didáticos serem trabalhados nos cursos de formação e tornarem-se saberes para ensinar.

5.1 Os gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e como objeto da formação continuada

A discussão dos gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento de capacidade de linguagem e como objetos da formação continuada nesta pesquisa deve-se a duas razões. A primeira, do âmbito da transposição externa, é o fato de que o ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer por meio dos gêneros textuais, de acordo com o atual documento normativo brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, o curso analisado neste trabalho estruturou-se em torno dessa prescrição.

A segunda razão, relacionada à transposição interna, diz respeito à concepção de ensino de produção de texto apresentada pelos professores participantes do curso de formação que analisamos. Um levantamento temático das falas desses docentes indica que, embora busquem desenvolver uma prática do ensino de Língua Portuguesa alicerçada nos gêneros textuais, apresentam concepções assistemáticas do ensino de produção de texto, como por exemplo, a ideia de que o contato com um determinado gênero textual por meio de atividades de leitura e de interpretação torna o aluno apto a produzi-lo. Mediante essa constatação, durante o curso de formação recorreremos aos dispositivos didáticos propostos pela Didática de Línguas para que os professores os confrontassem com a forma com que ensinavam a produção de texto.

Retornando à questão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.07, grifo do documento), que estabelece “o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, podemos notar que, consoante às prescrições anteriores contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a orientação geral para o ensino de língua portuguesa⁷⁰ é que ocorra a partir do texto. De acordo com a BNCC, o texto deve ser “considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividades/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p.67).

Esse fato pode ser tomado como uma justificativa para investirmos esforços na compreensão do ensino da escrita de texto em língua materna a partir dos gêneros textuais, pois as intervenções didáticas de sala de aula, em certa medida, respondem às normas do sistema educacional. No entanto, como alertam Machado e Lousada (2010), é preciso atenção para não incorrerem em reducionismos teóricos e concebermos os gêneros textuais por um viés utilitarista. Decorrente dessa advertência, para compreendermos o porquê de o gênero textual ser considerado o instrumento propício para o ensino de línguas e, conseqüentemente, tornar-se objeto da formação, é preciso, primeiro, retornar um pouco ao papel da linguagem para o desenvolvimento humano e para as atividades humanas.

Devido ao fato de os estudos sobre os gêneros textuais na Didática de Línguas de Genebra terem sido desenvolvidos no seio do ISD, contribuindo inclusive para sua constituição (GUIMARÃES; MACHADO, 2007), essa questão será elucidada com um retorno à compreensão de Bronckart (1999) sobre esse assunto.

À esteira de Vigotski, Bronckart (1999) considera necessário buscar apoio na tradição hegeliana e marxista que postulam que a evolução permitiu ao homem a criação de instrumentos para mediar sua relação com o meio, projetar um sistema de organização do trabalho, originando as formações sociais, e, decorrente desse processo, o surgimento

⁷⁰ Machado e Guimarães (2009) ao situarem o Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil também fazem um percurso do ensino de Língua Portuguesa, a partir da década de 60, fazendo um paralelo entre as políticas educacionais e o desenvolvimento dos estudos da Linguística e da Linguística aplicada. Bezerra (2010, p.40) apresenta-nos um instigante percurso do ensino de Língua Portuguesa no Brasil que nasce do ensino da gramática para a classe mais abastada, nas palavras da autora, mas que se vê obrigada a renovar-se metodologicamente devido a inserção das classes populares na escola e dos avanços dos estudos linguísticos ocasionados pelas teorias “sociointeracionista vygotskyana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso”. Stieg e Alcântara (2017) reconstituem as prescrições para o ensino de Língua portuguesa no Brasil a partir da Lei 5692/71, em seguida, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, cuja proposta de reforma da educação impulsionou a publicação dos PCN de Língua Portuguesa, e, por fim, as duas primeiras versões da BNCC.

de formas verbais de comunicação uns com os outros. Desse modo, aceitar essa visão implica concordar que é a

reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [langagières] de um meio, agora **sócio-histórico**, que é a condição da emergência de capacidades autorreflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, 1999, p.27).

Dessa forma, podemos compreender o papel central que a linguagem desempenha no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, nas interações humanas. Assim, no âmbito dessas concepções, Bronckart (1999) considera que é a interiorização dos signos sociais que podem originar um funcionamento psíquico consciente. O autor esclarece ainda que os signos verbais interiorizados pela criança devem ser concebidos como formas cristalizadas pelo uso no decorrer da história de um dado grupo humano. Sobre isso, Bronckart (2006, p.104) considera que a atividade de linguagem possui “o estatuto de mecanismo de ajuste elaborado pelos humanos para planificar, regular e avaliar as atividades coletivas”.

Bronckart (2006, p.104) considera que a atividade de linguagem fundamental para as atividades coletivas se concretiza sob a forma de textos, “que são unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, ou seja, mais ou menos adaptadas ao comentário de certos tipos de atividades e mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana”. Sobre os textos, o autor postula também que são constituídos com elementos de uma língua natural particular, isto é, por signos.

Sobre essas formas cristalizadas, o estudioso (2013, p.93) afirma que a linguagem “se desdobra sobre o pano de fundo de um *arquitrato*, ou seja, de um reservatório de múltiplos gêneros textuais articulados por redes determinadas de atividades ‘práticas, tais como foram construídas por uma comunidade verbal no percurso de sua história [...]’”. Por isso não é possível desassociar as atividades práticas (atividades gerais) e as atividades de linguagem (textos).

Essa concepção de gênero textual e da relação com as atividades humanas é oriunda dos estudos de Volochínov (1929/2009, p.155-156), que afirma que

Qualquer situação cotidiana estável possui uma certa organização do público e, conseqüentemente, um repertório correspondente de pequenos gêneros cotidianos. Um gênero cotidiano sempre corresponde a um canal dentro da comunicação social, sendo o gênero um reflexo ideológico dele em seu tipo, estrutura, finalidade e composição social.⁷¹

⁷¹Tradução nossa. No original: “Cualquier situación cotidiana estable posee una determinada organización del auditorio y, por consiguiente, un repertorio correspondiente de pequeños géneros cotidianos. A un

Dessa maneira, o autor explicita a intrínseca relação entre o linguístico e o social na constituição do gênero, relação essa, segundo Machado e Lousada (2010), reinterpretada por Schneuwly (2004) a partir do conceito de instrumento psicológico de Vigotski e da distinção entre artefato e instrumento elaborada por Rabardel. A partir desse escopo, Schneuwly (2004, p.25) defende “[...] o gênero como um ‘megainstrumento’, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos) [...]” que possibilita agir em situações languageiras.

Como já advertiram Machado e Lousada (2010), para evitar conclusões superficiais sobre essa tese, é preciso compreender as bases utilizadas para construí-la. Segundo a compreensão de Schneuwly (2004, p.21), a atividade, para o interacionismo social, é tripolar, “os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir”. Para o autor, essa relação faz com que as atividades ganhem independência de sua execução, passando a existir “nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas”.

A respeito, Friedrich (2012) explica que Vigotski denomina de instrumento psicológico o que transforma a relação entre o homem e a tarefa, criando uma ligação mediatizada. Segundo a autora (2012, p.55), é a partir desse raciocínio que o psicólogo russo afirma que “os processos psíquicos superiores são, sempre e necessariamente, compostos de três elementos: a tarefa (A), o instrumento (I) e o processo psíquico necessário (B) para resolver a tarefa (Vigotski 1930[1985, p.40])”.

Com base nessa concepção de instrumento, Schneuwly (2004, p. 22), fundamentado em Rabardel, explica que o instrumento apresenta duas faces: a do artefato, material ou simbólico, que materializa as operações a que se destina o instrumento e se encontra externo ao sujeito, e a do sujeito que é quem articula os esquemas de uso a uma dada situação. Decorrente disso, “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”.

género cotidiano le corresponde siempre um cauce dentro de la comunicación social, siendo el género un reflejo ideológico de ésta en su tipo, estructura, finalidad y composición social” (VOLOCHÍNOV, 1929/2009, p.155-156).

Sobre essa apropriação, Friedrich (2012, p.72) esclarece que para Vigotski os instrumentos psicológicos possuem natureza sócio-histórica e são mobilizados como meios “de regulação social e, depois, se transformam em meios de influência sobre si mesmo”. Dessa forma, em um dado momento, encontram-se externos, mas, no percurso do desenvolvimento, tornam-se parte interna do pensamento.

Machado e Lousada (2010, p.625) acrescentam que o instrumento é elaborado e mobilizado pelo sujeito para atingir o que almeja e que quando um novo instrumento é utilizado por ele ocasiona alterações no ambiente social, nos outros que estão participando da interação e em si mesmo. Para as autoras, o instrumento faz com que “aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento”.

Associando essas questões dos instrumentos psicológicos ao gênero, Schneuwly (2004, p.24) afirma que

[...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.

Decorrente desse fato, o gênero medeia a relação desse sujeito com uma determinada situação de interação, isto é, o gênero é o instrumento mediador para a ação de linguagem e, de acordo com a concepção vigotskiana, o gênero ao mesmo tempo em que modifica a ação de linguagem ocasiona alterações no psiquismo de quem o mobilizou (FRIEDRICH, 2012).

Além dessa questão, Schneuwly (2004, p.25) discute ainda os esquemas de utilização do gênero textual. O autor explica que o gênero de texto sofre as coerções dos destinatários, do conteúdo, da finalidade e da situação, bem como exerce um papel prescritivo em relação à ação discursiva que, conseqüentemente, ele prefigura, ao menos, parcialmente. “O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. Tínhamos dito que o instrumento é um meio de conhecimento: eis a concretização dessa tese”. O autor (2004, p.25) considera ainda que os gêneros englobam as diferentes operações de linguagem requeridas na produção de um texto, em outras palavras, um instrumento que articula um conjunto de instrumentos que possibilitam a elaboração de um texto.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010), partilhando desse escopo teórico, afirmam que o gênero é um instrumento cultural, pois faz a mediação na relação indivíduos e objetos, além de ser um instrumento didático, porque

[...] age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Instrumento de ensino, fixa significações sociais complexas referentes às atividades languageiras. Orienta a realização da ação languageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização) (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.44).

A respeito da ação de linguagem, Schneuwly e Dolz (2004, p.63) esclarecem que “de maneira mais concreta (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993), uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos [...] um texto, [...]” e que essa ação requer do sujeito três capacidades: “[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”.

Quanto às capacidades de ação, Cristovão (2009) esclarece que são concernentes às adaptações que o sujeito realiza devido ao ambiente físico, ao papel social dos envolvidos na interação e do lugar social onde ocorre a ação de linguagem. Para a autora, essas capacidades estão diretamente ligadas ao gênero que deve estar de acordo com um determinado destinatário, um conteúdo próprio e um dado objetivo.

Sobre as capacidades discursivas, Cristovão (2009, p.321) explica que são as escolhas relacionadas aos “tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido”. Para Cristovão (2009), as capacidades linguístico-discursivas estão implicadas na elaboração de texto e constituem a “conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e finalmente, a escolha de itens lexicais”.

Fioroto (2022, p.41) apresenta-nos estudos sobre uma quarta capacidade, a capacidade de significação. De acordo com a autora,

De maneira a ampliar as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva estão as capacidades de significação (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011) com o objetivo de potencializar a relação entre os indivíduos que se apropriam da linguagem a fim de estabelecer significados ao mundo e às representações que desejam efetivar nele. Esta quarta capacidade aparece recentemente em estudos para contribuir com a relevância dos planos das atividades sociais no agir languageiro.

Como consequência, se a ação de linguagem requer essas capacidades do sujeito (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), cabe à escola possibilitar esse desenvolvimento a partir de atividades direcionadas às operações de linguagem concernentes às capacidades de linguagem (CRISTOVÃO, 2009). Ao retornarmos à compreensão de Schneuwly (2004) de que os gêneros são organizadores globais das operações necessárias para produzir um texto, então é possível compreender o porquê de se ensinar os gêneros. Assim, conforme mostrarão as análises, essas são as premissas que embasaram teoricamente o curso de formação investigado nesta pesquisa.

Em relação às estratégias de ensino da produção escrita, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem, a Didática de Línguas de Genebra elaborou dois dispositivos didáticos: o modelo didático do gênero (MD) e a sequência didática (SD) para o ensino do gênero. Esses dispositivos foram apresentados aos participantes do curso analisado como recursos a serem adaptados às necessidades do contexto de ensino e de seus alunos. Por isso, a seguir, buscamos compreender essas duas ferramentas didáticas, MD e SD, pois acreditamos que são instrumentos para a confrontação dos docentes participantes do curso com uma prática sistematizada do processo de planejamento do ensino de gêneros textuais, bem como podem se tornar saberes para ensinar.

5.2 Saberes para ensinar: o modelo didático (MD) de um gênero como alicerce da sistematização necessária ao ensino e à aprendizagem da produção de texto

À esteira dos estudiosos da Didática de Línguas de Genebra, para compreendermos a relação entre ensino e desenvolvimento, dimensão englobante do ensino da produção de texto, recorremos a Vigotski (2009), pois defende que a tomada de consciência do que se faz é fundamental para o aprendizado.

Recorremos também a Sacristán (1998, p. 276) a fim de discutir o papel do planejamento no ensino da produção de texto. O autor afirma que se trata de uma ação que possibilita um tempo para refletir e construir esquemas sobre a prática e tudo que a influencia antes de realizá-la. Requer pensar antes de propor atividades, acompanhar o que ocorre quando estão sendo realizadas e tomar os resultados registrados como base para planejar o momento seguinte. “Nesse processo vão se elaborando e polindo esquemas, tomando consciência dos elementos que fazem parte das situações, diferenciando progressivamente os esquemas, refletindo sobre a experiência própria passada ou a dos outros [...]”.

Nesse sentido, consideramos que o planejamento é uma fase essencial do processo de conscientização (VIGOTSKI, 2009) tão caro à aprendizagem. Em um primeiro momento, o planejamento possibilita ao professor conscientizar-se da necessidade de operar voluntariamente no ensino dos gêneros textuais e, em outro, ajuda ao professor compreender que suas aulas precisam possibilitar ao aluno transferir suas habilidades do “plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente” (VIGOTSKI, 2009, p.320). Em outras palavras, as aulas precisam possibilitar ao aluno o planejamento da produção do seu texto.

É possível ainda considerar que tanto o MD quanto a SD podem ser compreendidos como meios de planejamento para alcançar a conscientização necessária à aprendizagem. Dessa forma, vamos discutir como os estudos desenvolvidos pela didática das línguas de vertente genebrina, a saber, Pasquier e Dolz (1996), De Pietro e Schneuwly (2019), Schneuwly; Dolz (2004), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apontam para o planejamento como subsídio para o processo de conscientização inerente a toda aprendizagem, o que inclui o aprendizado de línguas por meio dos gêneros textuais. Compreendemos que as ferramentas didáticas propostas por esses estudos oferecem as bases teórico-metodológicas para a organização da tarefa de desenvolver as capacidades de linguagem.

Pasquier e Dolz (1996) consideram que a capacidade de produzir um texto pode ser desenvolvida pelo processo de escolarização desde que sejam proporcionadas as devidas condições de ensino e de aprendizagem, ou seja, se os alunos vivenciarem um ensino sistemático cujo objetivo seja oferecer os instrumentos comunicativos e linguísticos necessários.

Vigotski (2009, p. 304) afirma que a aprendizagem é um “processo estrutural e conscientizado”, isto é, quando a criança toma consciência e apreende algum conceito, ela é capaz de transferir a estrutura superior apreendida para conceitos previamente elaborados assim como servir de base para novas aprendizagens. Para o estudioso, a tomada de consciência e apreensão não são anteriores ao processo de aprendizagem, pelo contrário, apresentam “indissolúvel vínculo interior com ele, no curso do seu desenvolvimento ascensional” (VIGOTSKI, 2009, p.321-322), ou seja, a ascensão de ambos está vinculada.

Dessa forma, abordaremos o papel crucial do modelo didático (MD) de um gênero como alicerce da sistematização necessária ao ensino e à aprendizagem da produção de texto. Como consequência, logo no início, é importante ressaltar que a origem do MD

torna-o, simultaneamente, um conceito e um instrumento pragmático em que sua face teórica responde à sua constituição empírica dada no seio de um projeto de pesquisa sobre o ensino do oral (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

Devido a essa característica de sua composição, o MD possui três dimensões que se inter-relacionam e se subdividem em questões complementares. A primeira é que ele é um produto, a segunda é o fato de que é fruto de uma construção e, por último, é uma ferramenta (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2019). Dessa maneira, é preciso compreender cada um desses três pontos, e seus subcomponentes, para tomá-lo como origem e base para o planejamento das ações didáticas voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem a partir do ensino do gênero.

Para tanto, sobre a primeira questão teórica concernente ao MD, recorremos a De Pietro e Schneuwly (2019, p.58) que explicam que é constituído por cinco partes fundamentais: “1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações languageiras e suas marcas linguísticas”.

A respeito desses elementos que estruturam o MD, os autores esclarecem que foram pensados em consonância com a concepção de produção de linguagem do interacionismo sociodiscursivo e de acordo com os estudos dos gêneros, juntamente com “as releituras propostas por Bronckart, 1997; Schneuwly, 1995; e Schneuwly & Dolz, 1997” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2019, p.58). Dessa forma, ao elaborar o MD é feita a definição do gênero e dos parâmetros da situação comunicativa, porque o trabalho se inicia pelo conceito proposto por Volochínov (1929/2009), apresentado anteriormente.

Bronckart (1999), ao partir das ideias de Volochínov (1929/2009) para compor sua concepção a respeito da constituição dos textos, considera que o contexto de produção fornece parâmetros possíveis de interferir no modo como um texto é organizado. Por isso, o autor auxilia na construção das partes iniciais da estrutura do MD ao postular a possível influência de um contexto físico (lugar de produção, momento da produção, emissor, receptor) e de um contexto sociossubjetivo (lugar social, enunciador, destinatário e objetivo da interação) na elaboração do gênero textual.

Após essa compreensão do contexto comunicativo, na elaboração do MD são estudados os conteúdos próprios ao gênero, sua estrutura global e as marcas linguístico-discursivas. Novamente, recorre-se a Bronckart (1999), pois para esse autor, o texto, materialização de uma ação de linguagem, deve ser concebido como fruto da intersecção

de três camadas: infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

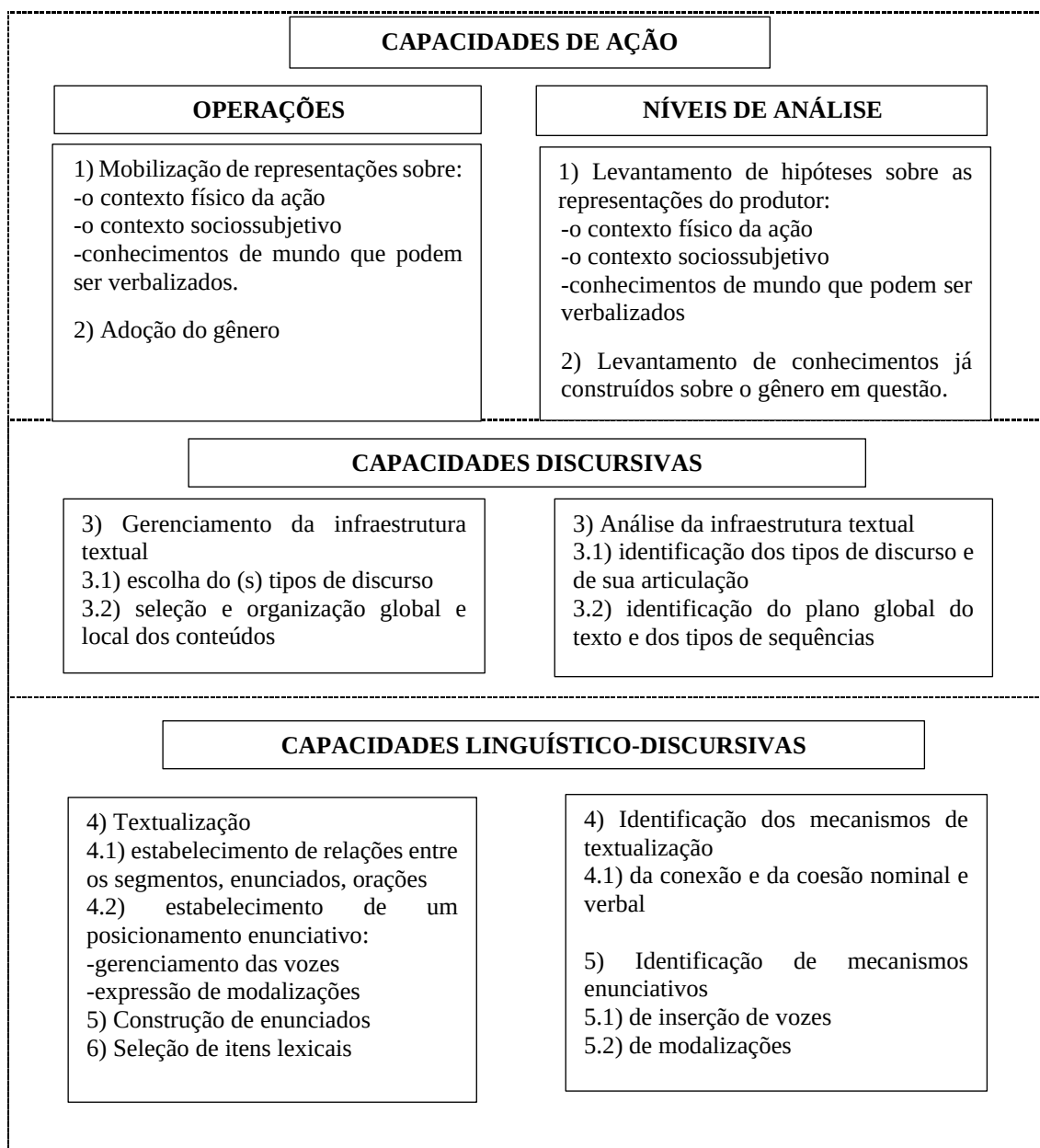
Assim sendo, guiando-se por essas camadas, o MD precisa apresentar de que forma o conteúdo temático do gênero, comumente, é organizado, quais os tipos de discurso são recorrentes e qual a planificação predominante do conteúdo, ou seja, as sequências textuais. Em seguida, são evidenciados os mecanismos de conexão, de coesão nominal, de coesão verbal, e, por fim, os mecanismos enunciativos.

Machado (2005), ao discutir as capacidades de linguagem requeridas nas ações de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), apresenta um quadro, que adaptamos para elaborar o quadro 7, em que relaciona essas camadas propostas por Bronckart (1999) com as operações relativas às capacidades de linguagem. Desse modo, ao identificar as operações de linguagem requeridas na elaboração de um texto a partir da compreensão do funcionamento desses níveis, é possível obter uma imagem completa do gênero textual que possibilitará definir melhor quais de suas dimensões serão ensinadas.

Além da consideração dessas cinco partes que estruturam o MD de um gênero, temos que abordar também o segundo ponto teórico subjacente à sua elaboração: o fato de ser um constructo. De Pietro e Schneuwly (2019) afirmam que esse dispositivo precisa considerar, simultaneamente, as práticas sociais de onde emerge o gênero, as informações especializadas referentes a ele, o que os alunos conhecem ou não a respeito e as práticas escolares.

Quadro 7 – Relações entre operações de linguagem, capacidade de linguagem e níveis de análise

CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
OPERAÇÕES -Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; -Construir mapas semânticos; -Engajar-se em atividades de linguagem; -Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; -Relacionar os aspectos macro com sua realidade; -Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem; -(Re)conhecer a sócio-história do gênero; -Posicionar-se sobre relações textos-contextos.



Fonte: Elaborado com base em Machado (2005) e Cristovão e Stutz (2011, p.23 *apud* SOUZA; STUTZ, 2019, p.1120).

Nesse ponto, segundo os autores, é preciso discutir o processo de transposição didática inerente ao MD, pois ele transpõe saberes científicos para a situação de aprendizagem, isto é, possibilita que a noção de gênero textual se torne objeto de ensino. Machado e Cristóvão (2009) explicam que existem três níveis nessa transformação: o saber científico que, em um primeiro momento, é transformado em saber a ser ensinado, posteriormente, transforma-se em saber realmente ensinado e, por fim, poderá se tornar um saber realmente aprendido.

Devido a esse papel, De Pietro e Schneuwly (2019, p.74) consideram que o trabalho de engenharia do MD agrega os frutos dos saberes linguísticos, psicológicos e

didáticos e poderia ser considerado “um processo coletivo ininterrupto dos pedagogos: todo modelo didático, em outros termos, é sempre já resultado desse processo e contribuição a seu desenvolvimento”.

Por isso, consideramos que o MD não possibilita apenas a identificação do gênero e de suas dimensões ensináveis. Ele permite ao professor, aliado aos estudos da noção de gênero, às pesquisas e às análises de exemplares de referência, conscientizar-se das principais características de seu objeto de ensino. Esse processo de apreensão do objeto por parte do professor, de acordo com Vigotski (2009), torna-se importante para seu próprio desenvolvimento, interferindo no processo de aprendizagem do professor e, consequentemente, de seus alunos.

Retornando aos dados que o MD precisa convergir em sua elaboração, as práticas efetivas de realização do gênero nas situações de comunicação não podem ser excluídas. Para De Pietro e Schneuwly (2019, p.60), é a partir dos elementos recorrentes do gênero ou de variações relacionadas às práticas sociais de referência que professor, em um primeiro momento, e aluno poderão compreender que o gênero é “um instrumento semiótico histórico e culturalmente forjado” que recebemos daqueles que nos antecedem, mas que ao mesmo tempo podemos contribuir para sua evolução.

A elaboração do MD deve contemplar também informações teóricas a respeito do gênero modelizado, tais como dicionários, obras que ofereçam dicas de como elaborar o gênero ou que apresentem definições sobre ele. É importante reunir diferentes pontos de vista com que se pode abordá-lo e, a partir da perspectiva didática, recorrer àquele que possibilite definir o objeto que pode ser ensinado (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

No mesmo nível de importância da literatura especializada sobre o gênero está o fato de considerar as práticas de linguagem dos alunos, pois os textos deles poderão indicar tanto as dificuldades e lacunas quanto o que já conhecem e que servirá como base para o que o professor pretende ajudá-los a construir. Por último, a elaboração do MD não pode ignorar a história do gênero nas práticas escolares, pois alguns gêneros são ensinados na escola há muito tempo o que exigirá dessa construção atual um olhar para as práticas já realizadas (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

De acordo com De Pietro e Schneuwly (2019), essas questões acima conferem tanto legitimidade à modelização, pois consideram as práticas sociais de onde emerge o gênero e as informações especializadas referentes a ele, quanto pertinência, haja vista que se baseiam no que os alunos conhecem ou não a respeito e nas práticas escolares.

A respeito da última dimensão do MD, os estudiosos o consideram como uma ferramenta que possibilita a elaboração de diversas atividades de ensino e de aprendizagem para uma mesma turma, assim como proporciona a construção de sequências de ensino e de aprendizagem com grau de complexidade ascendente. Segundo De Pietro e Schneuwly (2019, p.67), o MD viabiliza “objetos potenciais de ensino” que são selecionados de acordo com as capacidades apresentadas e com as capacidades que se quer desenvolver, e, “num processo de transposição que os transforma”, passam a compor as tarefas e atividades dos alunos.

Após a discussão dessas dimensões do MD, é preciso tratar ainda de algumas tensões que o envolvem. A primeira diz respeito a sua face normalizadora que não pode ser excessivamente evidenciada. Consideramos que sua importância reside no fato de que contribui para afastar a modelização do polo demasiadamente intuitivo que considera minimamente as características do gênero e, praticamente, se confunde com a sequência de atividades. Na medida adequada, a normatividade põe em evidência as dimensões ensináveis de um gênero, explicitando as relações entre os gêneros, tais como são mobilizados e constituídos nas práticas sociais, e a adaptação deles para a situação de ensino (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

A respeito, Abreu-Tardelli e Apostolo (2018, p.365) contribuem ao afirmar que “[...] o modelo didático não é estático ou rígido, mas sempre produto de práticas históricas e, por isso, sempre em um estágio de evolução. O conhecimento dessa história permite rever os modelos e integrar melhor as práticas escolares passadas e atuais”. Desse modo, o MD é uma construção flexível que se adapta tanto à situação de ensino quanto ao entorno sócio-histórico em que ela ocorre.

Outra tensão se encontra justamente nessa adequação do social para o ensino. Para De Pietro e Schneuwly (2019, p.78), não se trata de adequar irrestritamente o ensino às práticas sociais, mas sim de considerá-las como referência “para alcançar objetivos didáticos de transformação dos modos de pensar e de falar dos alunos”.

Portanto, a partir dessas considerações, fica evidente, na proposta da Didática das Línguas, a função do MD como alicerce do processo de planejamento do ensino da produção de texto a partir dos gêneros textuais, podendo ser mobilizado pelos docentes participantes do curso como instrumento para a construção de uma prática mais sistematizada sobre o ensino da produção de texto, ou seja, como saberes para ensinar.

O MD relaciona-se com a próxima fase da arquitetura necessária à conscientização das propriedades dos gêneros e, conseqüentemente, à apropriação de operações de linguagem: a sequência didática.

5.3 Saberes para ensinar: sequência didática (SD): sistematização necessária à apropriação de práticas de linguagem

Da mesma forma que o MD, a sequência didática (SD) é um procedimento didático que surge como resposta à necessidade de defender que é possível o ensino de produção oral e escrita e que esse processo não se relaciona com capacidades inatas muito menos com um contato superficial com os textos. Pelo contrário, está diretamente relacionada à acessibilidade promovida aos alunos às práticas de linguagem que desconhecem (PAQUIER; DOLZ, 1996).

Para essa finalidade, Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) estruturam a SD em quatro componentes: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Assim sendo, as SD, constituídas por uma sequência de módulos, ligam um “*projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.43, grifo dos autores).

O primeiro componente, a apresentação da situação, é o momento da SD em que é claramente explicitada aos alunos “a situação de comunicação na qual devem agir; qual é finalmente o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral e escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.84). Para os autores, esse momento se tornará mais significativo e pertinente se estiver relacionado a um projeto real de classe que ajudará a definir qual gênero será abordado, qual o destinatário da produção, qual conteúdo será trabalhado e como ele será organizado.

Consideramos, com base em nossa experiência de sala de aula, que, em situações em que esse projeto demande um gênero textual desconhecido, é necessário realizar um primeiro contato informal com o gênero que será trabalhado, fazer leituras e observações sem objetivos prévios, apenas com a finalidade de alimentar os conceitos espontâneos do aluno a respeito. Segundo Vigotski (2009, p.343), ao realizar experimentos com crianças acerca da relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, verificou-se que os primeiros são fundamentais para o desenvolvimento dos segundos, pois “só se

pode tomar consciência do que existe”. Primeiro, é necessário que a criança elabore espontaneamente conhecimentos sobre o gênero para que em colaboração consiga “tomar consciência dele e aplicá-lo voluntariamente”.

O ideal seria se a criança tivesse contato cotidiano com o gênero trabalho, sem que a escola tivesse que “simular” a construção dos conceitos espontâneos, no entanto, é papel da escola justamente aproximar a crianças dos gêneros com os quais ela não convive devido a diferentes fatores sociais.

Após o estabelecimento do contexto de produção do gênero, o aluno, de posse dessas informações, realiza a primeira produção do gênero que materializará as aprendizagens já conquistadas e indicará tanto ao professor quanto para ele mesmo quais os problemas de linguagem serão objeto de ensino no decorrer da SD. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.102), “por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas”.

Além do papel de regular a SD, a produção inicial permite ao professor planejar melhor sua intervenção em sala de aula, pois não é importante para o desenvolvimento explorar o que a criança já sabe, muito menos solicitar algo que ela não realiza nem com colaboração. Ao docente, “cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas a questão não termina aí, devemos ter a capacidade para definir também o limiar superior da aprendizagem” (VIGOTSKI, 2009, p.333).

Nesse contexto, é o planejamento que possibilitará investigar a produção inicial, limiar inferior da aprendizagem, e, com base no modelo didático, definir os aspectos a serem ensinados, limiar superior. Para Vigotski (2009, p. 328), “a zona de desenvolvimento imediato tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento, mais importância que o nível atual do desenvolvimento”.

Dessa forma, a partir da produção inicial, os módulos, outro componente da SD, podem constituir momentos propícios para explorar a zona de desenvolvimento imediato, pois segundo Vigotski (2009, p.331),

[...] o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio de imitação”.

Nesse ponto, cabe esclarecer que o autor russo compreende a imitação no aprendizado como o processo que ocorre quando o professor orienta e realiza atividades

com a criança e até mesmo quando, em casa, ela tenta fazer atividades semelhantes às aquelas que fez com o professor. Vigotski (2009, p.331) considera que, mesmo não estando no espaço escolar, ainda está agindo o processo de colaboração e que “a imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”.

Relacionando essas questões ao papel dos módulos na SD, eles são constituídos por diferentes atividades que, realizadas em colaboração com o professor, darão acesso aos instrumentos e às operações de linguagem necessários à produção do gênero e, consequentemente, ao desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.88) explicam que esse movimento ocorre “do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final”. Recorrendo a Vigotski (2009, p.331), isso ocorre “porque o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha”.

Para tanto, os módulos precisam permitir que o aluno, em colaboração com o professor, observe e analise textos autênticos ou produzidos para tal, buscando identificar determinados aspectos do funcionamento deles, realize tarefas específicas de elaboração de partes do texto que precisam ser mais bem apreendidas e elabore uma linguagem comum ao grupo para que possam fazer referência aos textos e avaliá-los. É a diversidade de atividades e exercícios que ampliam a apropriação dos instrumentos e noções. O fio condutor da sequência deve ser o conjunto de informações oferecidas pelo MD, informações estas referentes à situação de comunicação, conteúdos concernentes e sua estruturação, assim como os meios linguísticos que materializam os objetivos de interação: tempos verbais, organizadores textuais, vocabulário adequado, modalizadores, estratégias enunciativas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A elaboração dessas atividades dos módulos da SD precisa assegurar que as operações de linguagem sejam colocadas em prática intencionalmente e intensivamente, conforme o grupo de aprendizes, para que as capacidades de linguagem sejam desenvolvidas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Machado (2009) apresenta uma possibilidade de avaliar as SD com vistas à análise de materiais didáticos, que, segundo a autora, pode ser estendida à análise de materiais elaborados em cursos de formação continuada, justamente para garantir que a intrínseca

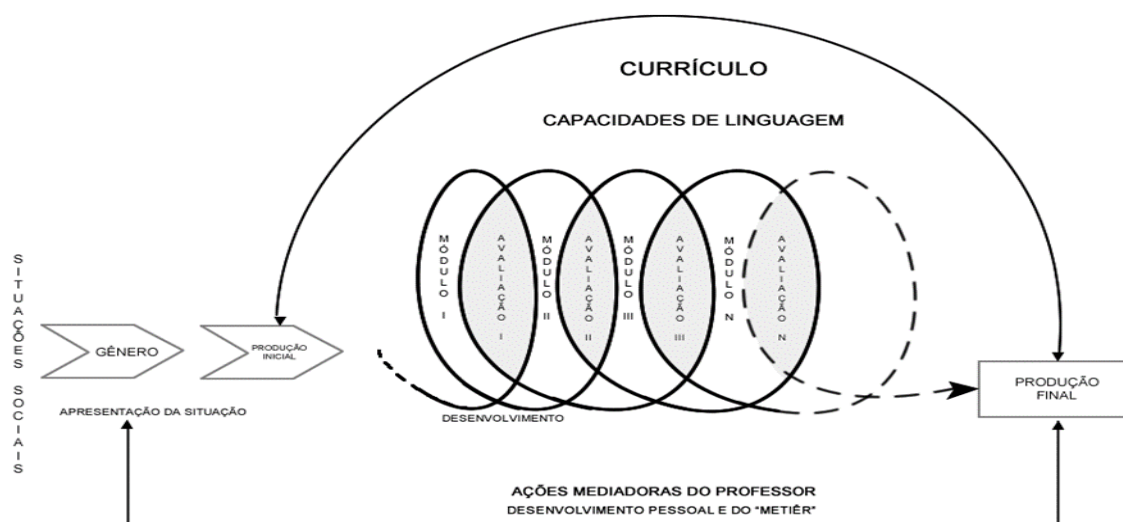
relação entre as capacidades não seja violada e durante o processo seja priorizada uma capacidade em detrimento das outras.

Ainda sobre os módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) indicam que no decorrer deles ou ao final é preciso criar meios de capitalizar as aquisições dos alunos, permitindo-lhes acompanhar e controlar a construção progressiva de conhecimentos a respeito do gênero, assim como refletir acerca de tudo isso. Sobre esse processo de registro dos conhecimentos, Abreu-Tardelli *et al* (2018) indicam a realização de avaliações entre os módulos para que o professor possa regular melhor suas intervenções ao longo do processo com vistas a garantir o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Após a realização dos módulos, é feita a produção final que permitirá ao aluno agregar os instrumentos apropriados nos módulos e colocá-los em prática. Nessa fase, professor e aluno, a partir de critérios de avaliação explicitados anteriormente, poderão visualizar na produção, oral ou escrita, os avanços alcançados e os pontos que continuarão sendo objeto de ensino. Outro ponto importante é que essa escrita final demonstra ao aluno que um texto, no caso a produção inicial, precisa ser reescrito, reelaborado, aprimorado e essa constatação o ajuda a construir procedimentos de autorregulação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Esses estudiosos (2004, p.110) afirmam que a SD busca aprimorar a escrita e a fala dos alunos a partir de “uma perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”. Por isso, a importância de compreender o percurso didático proposto por esse dispositivo não como sequência de atividades a serem seguidas para o domínio de um gênero em si, mas sim como uma ferramenta para o desenvolvimento de capacidade de linguagem. A fim de explicitar essas questões, a seguir, na figura 6, trazemos a reestruturação elaborada por Abreu-Tardelli *et al* (2018, p.239) do esquema apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 6 – Proposta de reestruturação do modelo de SD



Fonte: Abreu-Tardelli *et al* (2018, p.239).

Essa figura possibilita-nos compreender a complexidade inerente à SD, pois está interligada ao sistema de ensino, uma vez que se volta ao que propõe o currículo e ao sistema didático, ao mesmo tempo em que guia as intervenções mediadoras do professor a fim de desenvolver as capacidades de linguagem requeridas nas situações sociais.

Esse esquema considera, ainda, que a SD poderá propiciar o desenvolvimento do professor a partir do momento em que se apropriar desse procedimento e considerá-lo eficaz para seu trabalho e para si mesmo, pois isso ocasionará transformações em ambos, professor e alunos. Além do fato de que a SD permite ao docente ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, acarretando mudanças no trabalho (MACHADO; LOUSADA, 2010).

Embora a SD inclua atividades que abarcam todas as operações de linguagem requeridas para a elaboração de um texto (MACHADO, 2005), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem a necessidade de o professor reservar momentos específicos para trabalhar a sintaxe, a morfologia dos verbos e a ortografia, haja vista que esses elementos da língua não são específicos a determinados gêneros. Os autores consideram que, desde que a aquisição das operações continuem sendo o principal objetivo, os conhecimentos adquiridos nesses momentos podem ser redirecionados para os momentos de escrita e de revisão do gênero para o qual se volta a SD.

Sobre essa questão, no entendimento de Cardoso e Abreu-Tardelli (2021), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que questões ortográficas, por exemplo, sejam trabalhadas por meios de intervenções planejadas com base nos erros mais recorrentes

apresentados pelos alunos. Isso significa que é necessário um trabalho voltado a questões gramaticais da Língua Portuguesa.

A partir do que discutimos, é possível compreender que tanto o MD quanto a SD, cada um dentro de suas especificidades, auxiliam o professor a planejar o percurso estrutural e consciente indispensável à aprendizagem cujas apreensões servirão de base para outras novas aprendizagens (VIGOTSKI, 2009). Por isso, a importância de trabalhar esses dispositivos didáticos em cursos de formação para que se tornem saberes para ensinar.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos a contextualização dos dados, a natureza da pesquisa, os participantes, os procedimentos de geração, seleção e tratamento dos dados e, por fim, os critérios e os instrumentos de análise.

6.1 Natureza da pesquisa

Nesta seção, não buscamos apenas um rótulo para esta pesquisa, mas conforme alerta-nos Moita Lopes (1994), ao refletir sobre os trabalhos em LA, é preciso discutir como ocorreu, nesta investigação, a busca por produzir conhecimento acerca do trabalho do formador durante a HTPC.

Triviños (2015/1928, p.125) afirma que a pesquisa qualitativa recebe outras denominações e que defini-la não é tarefa simples. Por isso, segundo o estudioso, “o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador”.

Dessa forma, esta pesquisa funda-se na tradição interpretativista, uma vez que, de acordo com Moita Lopes (1994, p.331), a produção de conhecimento nessa tradição considera a visão dos participantes do contexto investigado como meio de compreendê-lo. Como explica o autor, “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta”.

Para o autor, outro ponto relevante da pesquisa interpretativista é que o conhecimento é produzido a partir de um acesso indireto aos fatos, isto é, por meio da interpretação dos diferentes sentidos que os compõem. Segundo o estudioso, esse tipo de pesquisa se interessa por buscar a “multiplicidade de significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (MOITA LOPES, 1994, p.331).

Kleiman, Vianna e De Grande (2019, p.734) afirmam que a pesquisa interpretativista prioriza dados que possibilitam trazer à academia “a voz dos participantes da pesquisa, com a preocupação ética de inserir essa voz em seu contexto sócio-histórico mais amplo e na situação social da qual emerge”. Por isso, a importância de investigar a formação continuada em HTPC, considerando as vozes dos envolvidos, buscando não apenas identificar os problemas relativos à formação em serviço, mas reconstruir significados acerca desse processo.

6.2 O local de pesquisa e os participantes

O encontro analisado nesta pesquisa ocorreu de forma *on-line*, porém, antes da pandemia de COVID-19, foram realizados três encontros presenciais com os professores de uma escola municipal de Ensino Fundamental Anos iniciais. A escola localiza-se em um bairro residencial periférico de um município de médio porte (cerca de 100 mil habitantes) do noroeste paulista.

Investigamos a formação continuada em HTPC devido ao fato de que esse momento é legalmente instituído como espaço para troca de saberes profissionais e de aperfeiçoamento. Além disso, a Resolução nº02 de 1º de julho de 2015, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada estabelece que a formação continuada considere as dificuldades da escola e do contexto em que está inserida, isto significa que a HTPC é o espaço privilegiado para tanto, pois faz parte da carga horária do professor.

Dois professores, Caio e Rian, nomes fictícios para resguardar a identidade dos participantes, participaram do curso analisado. Caio participou de todas as etapas do curso de formação, desde o primeiro contato com os docentes, a realização do método de instrução ao sócio, os encontros presenciais e *on-line*. No momento da participação no curso, tinha 35 anos, trabalhava como docente há seis anos na rede estadual de ensino, na etapa do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio e há dois meses como professor celetista no município onde realizamos a pesquisa. A formação inicial de Caio é Licenciatura em Filosofia, mas também cursou Licenciatura em História e Pedagogia.

Rian participou dos encontros presenciais e *on-line*. Na ocasião do curso, tinha 30 anos, trabalhava há nove anos como docente e há dois anos e quatro meses como professor celetista no município onde realizamos a pesquisa. A formação inicial de Rian é Licenciatura em Pedagogia e estava cursando Letras. Possui pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento.

A formadora, que também é a pesquisadora e a autora desta tese, tinha 36 anos e trabalhava há 17 anos, em uma outra escola que não é a dos participantes, no município onde realizou a pesquisa. Trabalhou com formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade particular por três anos. O curso analisado nesta pesquisa é a primeira experiência com a formação continuada de professores. Formada em Letras, leciona no Ensino Fundamental Anos Iniciais por ter cursado o

magistério em nível médio no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Possui mestrado em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada, linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

6.3 Seleção e tratamento dos dados

Esta pesquisa analisa um curso de formação, constituído por quatorze encontros de duas horas (três presenciais e onze *on-line*), cujo objeto é o ensino da produção de texto mediado pelos gêneros textuais com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos. Durante a formação, foram discutidos conceitos fundamentais para a compreensão dos gêneros como instrumentos para o desenvolvimento das operações de linguagem requeridas na produção de texto e que podem possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem, bem como foram apresentados os dispositivos didáticos MD e SD como ferramentas para o ensino da entrevista jornalística. Os processos de planejamento e de implementação desse curso geraram materiais escritos e gravações em áudio e em vídeo. Esses materiais são:

- quadro com o planejamento;
- gravações em áudio e vídeo dos encontros com os docentes (dois em que foi realizado o método de instrução ao sócia, apresentado na seção 7.3; três presenciais; e onze *on-line*);
- materiais utilizados nos encontros: slides com os conteúdos abordados; texto com análise de uma entrevista para explicar como é feito um modelo didático; uma sequência didática do gênero entrevista jornalística que foi discutida com os participantes; exemplares do gênero entrevista jornalística;
- materiais produzidos durante os encontros: adaptação de proposta de uma produção do gênero entrevista jornalística apresentada pelo material apostilado utilizado pelos participantes; adaptação de uma SD para o ensino do gênero entrevista jornalística;
- entrevistas jornalísticas escritas pelos alunos de um dos professores participantes do curso, pois uma das atividades de formação era elaborar e realizar com os alunos uma produção inicial desse gênero textual;

- textos prescritivos para o ensino remoto produzidos pelo sistema de ensino ao qual pertence a escola onde realizamos o curso de formação: comunicados publicados pela secretaria municipal de educação.

Em relação a esses dados, cumprimos todos os procedimentos éticos de acordo com as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas da Universidade “Júlio de Mesquita Filho” Câmpus de São José do Rio Preto. Esta pesquisa teve seu projeto aprovado em novembro/2019, registro: **CAAE**: 20655619.6.0000.5466.

Dentre esses materiais, optamos por utilizar como *corpus* deste trabalho cinco comunicados elaborados pela secretaria municipal de educação e a gravação em vídeo e áudio do sétimo encontro *on-line* dos onze realizados com os participantes. A justificativa para esse recorte, em relação aos comunicados, é que auxiliam a compreender o contexto de trabalho dos participantes do curso, pois é por meio deles que a Secretaria Municipal de Educação orientou o trabalho nas escolas durante o ensino remoto.

A Secretaria Municipal de Educação enviou 12 comunicados às escolas. Inicialmente foi feita uma leitura a fim de compreender o objetivo desses textos. Depois, identificamos aqueles em que o planejamento do trabalho docente é o eixo central da organização global dos comunicados. Também fizemos uma seleção com base na cronologia da organização do ensino remoto nesse momento da pandemia em 2020. Dessa forma, selecionamos os comunicados de número 01, 03, 05, 06 e 07.

Em relação à escolha do sétimo encontro *on-line*, a justificativa para esse recorte é que, nesse momento, a formadora propôs aos professores que realizassem uma produção inicial do gênero textual entrevista jornalística com os alunos e essa atividade de formação fez emergir alguns conflitos dos participantes. Esta pesquisa, por sua vinculação ao grupo de pesquisa Alter-FIP, parte do pressuposto de que o conflito dos participantes é uma dimensão constitutiva do trabalho do formador cuja compreensão pode trazer contribuições tanto para a formação dos docentes quanto para a atividade do formador.

Esse encontro selecionado também configura a ideia central do processo que almejávamos implementar ao convidar os professores para discutir o ensino da produção textual, qual seja, partir do trabalho que desenvolviam, dos materiais que tinham disponíveis para o ensino da produção de texto com o intuito de vislumbrar possibilidades e caminhos, ou seja, partir da prática dos docentes e dos materiais didáticos que já utilizavam e confrontá-los com uma outra perspectiva teórico-metodológica. Dessa forma, de acordo com a sinopse do curso, apresentada no anexo C, no sétimo encontro

foi possível analisar o material apostilado, utilizado pelos professores, em relação à contribuição para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos discentes e propor uma atividade prática que envolvia o trabalho de ensino de texto com os alunos, qual seja, a reelaboração e a realização da proposta de produção inicial do gênero entrevista jornalística.

Para análise, após a transcrição dos áudios realizada por uma empresa⁷² que trabalha com diferentes textos, incluindo acadêmicos, fizemos revisão dessa transcrição a partir de parâmetros para transcrição, apresentados nos anexos, adotados pelo grupo ALTER – FIP elaborados por Voltero (2018) e por Hernandez-Lima (2020). Esta última pesquisadora, ao transcrever determinados excertos dos dados, faz anotações a respeito dos gestos e da entonação da voz para complementar a análise das vozes do texto e das modalizações.

Hernandes-Lima (2020), ao apresentar os trechos analisados em sua pesquisa, elabora uma breve descrição para contextualizá-los em relação ao assunto que está sendo discutido e a qual plano global está vinculado. Traz, ainda, para facilitar a contextualização do excerto, falas que o antecedem. Devido ao fato de essa apresentação dos dados analisados auxiliar na compreensão do conjunto por parte do leitor, recorreremos a esse formato de apresentação. Em seguida, explicitamos os instrumentos que empregamos para a análise.

6.4 Instrumentos de análise

Nesta parte, esclarecemos como mobilizamos os instrumentos de análise nesta pesquisa. A discussão desses dispositivos foi realizada na seção destinada à apresentação de nossas bases teóricas, haja vista que são constituídos por uma relação dialética entre teoria e prática, no entanto, nesta seção, os reapresentamos especificamente em relação às respostas que buscamos para as questões desta pesquisa.

Para análise dos comunicados emitidos pela Secretaria Municipal da Educação, empregamos o instrumental de análise de textos de Bronckart (1999, 2006, 2008, 2013b,

⁷² De acordo com e-mail enviado pela empresa, “a modalidade de transcrição **padrão** tem um foco maior no conteúdo. Pode eliminar gaguejos, vícios de linguagem, repetições, erros de pronúncia e intervenções. Não apontamos outros sons como choro, riso, barulho de porta etc. É comumente utilizada para fins de registro, acadêmicos, entrevistas e pesquisas. Essa modalidade permite uma leitura mais fluida do conteúdo”. Os textos transcritos são enviados por e-mail em formatos Word (.docx) e PDF.

2017), especificamente a temática, os tipos discursivos, as vozes e as modalizações. Com base no levantamento da tematização dos elementos do trabalho docente, conforme Machado (2010), nos comunicados, analisamos os temas mais recorrentes a fim de identificar qual dimensão do trabalho do professor foi priorizada pelas prescrições que orientam o ensino remoto vivenciado pelos participantes do curso de formação que investigamos.

Em relação à identificação da organização dos objetos de ensino que estruturam a formação, realizamos esse processo em duas etapas. Primeiramente, por meio das notas escritas após os encontros com a equipe gestora e com os docentes, das gravações de áudio e dos materiais elaborados na fase de estruturação do curso, caracterizamos o gesto de planejamento da formadora, pois os objetos da formação não foram definidos *a priori*, mas com base no contexto de trabalho dos participantes.

Após essa etapa de aproximação da organização dos objetos de ensino, para dar continuidade a esse objetivo, mobilizamos a sinopse e a macroestrutura da sequência de formação, os saberes a ensinar e os saberes para ensinar, as categorias de atividades e de FST. Embora esses instrumentos tenham sido desenvolvidos a fim de analisar a formação em âmbito inicial em universidades, os estudiosos que os elaboraram afirmam que é possível empregá-los para “outras análises de práticas em contexto de formação⁷³.” (Gagnon e Dolz, 2018, p.207-208). Dessa forma, fizemos algumas adequações e os tornamos instrumentos para a análise de uma sequência de formação continuada em HTPC.

O primeiro desses instrumentos que utilizamos e adaptamos é a sinopse da sequência de formação conforme apresentada por Dolz *et al* (2018). Esse dispositivo possibilita a identificação da organização do trabalho com o objeto de ensino, pois é uma síntese elaborada com a finalidade de reconstruir como o formador compreende e apresenta o objeto de ensino. Por isso, a ferramenta centra-se no conteúdo e na forma como é trabalhado, conseqüentemente, é composta pela descrição das atividades de formação que compreendem as fases de execução, os materiais e as FST.

Além dessa função, que poderíamos considerar como mais didática, a sinopse também contribui para organizar e sintetizar dados bastantes extensos e compartilhados por diferentes pesquisadores. Como exemplo, citamos o trabalho de Dolz e Gagnon (2018) que analisaram sequências de formação de diferentes instituições de ensino

⁷³Tradução nossa. No original: “[...] il est possible de le réutiliser pour d'autres analyses de pratiques en contexte de formation.” (GAGNON; DOLZ, 2018, P.207-208).

superior, com um tempo maior de duração a – que inclui o tempo que o formando vai à escola experimentar o que está aprendendo na formação inicial – com mais de um formador responsável por sua implementação e com um volume maior de gravações.

Por isso, a sinopse trazida por Dolz e Gagnon (2018), na qual nos embasamos, apresenta informações como o período da formação na instituição, a duração do estágio do formando na escola e os formadores responsáveis na universidade e na unidade escolar. A seguir, no quadro 8, apresentamos a estrutura, sem o conteúdo, de um excerto de uma sequência de formação apresentada pelos autores.

Quadro 8 – Modelo de sinopse

Título da sequência de formação				
Formadores na universidade: F1, F2, F3, F4, F5		ES: estudante estagiário		
		FT: professor que receberá o estagiário em sua sala. (formador no espaço escolar)		
2º ano de formação				
Período: tempo de formação				
Dados				
Gravações				
Transcrições				
Comentários	F1			
Período: estágio na escola				
Dados				
Gravações				
Transcrições				
Comentários	ES			
Redator da sinopse:	Revisores da sinopse:			
Nível	Marcação do tempo	FST	Material	Descrição

Fonte: Elaborado com base em Dolz e Gagnon (2018).

Cabe dizer que os quadros referentes aos períodos de formação e de estágio na escola são repetidos conforme a quantidade de dias em que ocorreram. A linha disponível para os comentários dos formadores também é subdividida para diferenciar o que pertence a cada formador. As partes mais direcionadas ao conteúdo da formação são as colunas referentes ao nível (que apresenta a relação hierárquica entre as atividades), a marcação

do tempo, a FST, o material utilizado (artigos, capítulos de livro, slides, imagens) e a descrição da atividade.

Devido ao fato de que esta pesquisa analisa dados de apenas uma sequência de formação continuada, realizada por uma formadora em uma única instituição de ensino, não elaboramos as linhas e colunas iniciais em que são discriminados os diferentes formadores, os comentários realizados por eles e o período de estágio na escola. Dessa forma, adaptamos do modelo de Dolz e Gagnon (2018), preservando as partes diretamente ligadas ao trabalho didático da formação.

Decorrente dessa opção, adotamos a coluna do nível hierárquico entre as atividades, pois possibilita compreender as relações entre elas. Adaptamos a coluna da FST, incluindo a categoria de atividade e os saberes trabalhados, porque são dimensões complementares da descrição das atividades de formação, mantivemos a coluna dos materiais e da descrição. As atividades que são recorrentes, por exemplo, a retomada de conceitos teóricos durante a sequência de formação, sinalizamos por meio da repetição da identificação numérica que indica a quais níveis e subníveis pertencem.

A elaboração da sinopse, trazida nos anexos, foi feita a partir de notas redigidas pela pesquisadora ao assistir às gravações dos encontros e dos slides utilizados nesses momentos formativos. Essas notas apresentam a organização das partes do encontro, a introdução dos conteúdos no decorrer da reunião, em que tempo os professores fazem a primeira fala, duração dos turnos de fala da formadora, postura e envolvimento dos professores, falas da formadora e dos professores que chamaram atenção durante a visualização do vídeo, marcação do tempo em que ocorrem alguns trechos que despertaram o interesse durante a elaboração das notas e observações avaliativas da formadora sobre o encontro ou sobre sua atuação. A seguir, no quadro 9, apresentamos um excerto da sinopse que elaboramos.

Quadro 9 – Excerto da sinopse da sequência de formação

Sinopse da sequência de formação: Processo de didatização de gêneros textuais			
Período da formação: onze encontros de aproximadamente duas horas (02/06/2021 a 18/08/2021)			
Nível	FST/Modalidade de atividade/saberes	Material	Descrição
Primeiro encontro 02/06/2020			
<i>Transição</i>			<i>A formadora agradece a parceria dos participantes, explica a dinâmica e objetivo dos encontros e a organização do que está iniciando.</i>
<i>Inserção</i>			<i>A formadora explica o papel do diálogo para o desenvolvimento do trabalhador na perspectiva de</i>

			<i>Clot (2010) para enfatizar a importância das discussões sobre o ensino da produção textual.</i>
1			O trabalho docente no ensino remoto em contexto pandêmico
1.1			Identificação das mudanças no trabalho docente
1.1.1	Partilha Atividade prática Saberes para ensinar	Quadro feito no word	Identificar alterações na rotina do trabalho. A formadora propõe a elaboração de um quadro para cada professor com ações de sala de aula que não podem ser realizadas devido ao ensino remoto.
1.1.2	Questionamento/ Partilha Atividade prática Saberes para ensinar	Slide com imagem de diferentes caminhos	Elencar e avaliar escolhas decorrentes do ensino remoto. A formadora apresenta uma imagem com diferentes caminhos e questiona quais escolhas estão realizando devido ao ensino remoto. Os participantes precisam classificar quais as mais fáceis e quais as mais difíceis.
1.1.3	Questionamento/ Partilha Atividade prática Saberes para ensinar	Slide com imagem de cabeças conectadas	Identificar estratégias criadas para o ensino remoto. A formadora questiona se os docentes criaram estratégias próprias para o ensino remoto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para complementar a visão global fornecida pela sinopse, elaboramos em forma de quadro a macroestrutura da sequência de formação a exemplo de Graça, Pereira e Dolz (2015). Geralmente, a macroestrutura segue uma organização arborescente (DOLZ; ROA; GAGNON, 2018), no entanto, nesta pesquisa, ficaria ilegível devido à quantidade de atividades realizadas. Outra adaptação que fizemos foi não identificar os conteúdos que foram retomados no decorrer da formação, como, por exemplo, as revisões dos conceitos teóricos. Desse modo, o leitor visualiza a hierarquia global entre os objetos e as atividades de formação.

Após essa análise, que caracterizamos como referente ao eixo didático, com base nas interações formativas do sétimo encontro on-line, investigamos os gestos da formadora, a que eixos se relacionam os conflitos emergidos nesse momento e o agir da formadora perante essas tensões.

Para tanto, inicialmente, reelaboramos as colunas e linhas da sinopse, apresentada nos anexos, referentes ao sétimo encontro (conforme ilustraremos no quadro 16) a fim de incluir os gestos da formadora e as interações dos participantes, pois há uma mútua constituição entre os gestos da formadora, as atividades, as FST, os saberes e as interações

formativas das quais os participantes são co-construtores. Conforme apresentado acima, a sinopse possibilita a identificação da organização do trabalho com o objeto de ensino, no entanto não esclarece acerca dos gestos da formadora e das interações verbais e não verbais dos participantes da formação. Por isso, reelaboramos esse instrumento para apresentar integralmente o sétimo encontro selecionado para análise.

Nesse sentido, incluímos, no recorte que fizemos da sinopse, os gestos da formadora e as interações verbais e não verbais dos participantes. O quadro 16, apresentado na seção de análise, foi elaborado a partir da transcrição e da gravação em áudio e vídeo do sétimo encontro.

Além da síntese descritiva do encontro, feita por meio do quadro 16, empregamos o instrumental de Bronckart (1999, 2006, 2008, 2013b, 2017) para analisar excertos das interações formativas e, nesse diálogo, (JAKUBINSKI, 2015/1923), os conflitos e os obstáculos. Para tanto, selecionamos nove excertos que explicitam a dinâmica geral do encontro, pois ilustram a relação entre os gestos da formadora, as FST, as modalidades de atividades, os saberes a ensinar e os saberes para ensinar.

No entanto, alguns questionamentos surgem da tarefa de analisar os conflitos e os obstáculos: Como os conflitos e os obstáculos são materializados no discurso dos participantes do curso? Quais índices linguísticos permitem reconhecer o conflito e os obstáculos na fala dos docentes?

Kostulski (2016, curso⁷⁴), psicóloga do trabalho que compartilha e desenvolve as teses centrais da Clínica da Atividade juntamente com Clot, explica-nos que nas intervenções desenvolvidas, a análise das dimensões linguísticas e enunciativas não compõe o rol de tarefas desenvolvidas por eles.

Ao recorrer às pesquisas que analisaram os conflitos dos participantes, identificamos que Fogaça (2010, p.82-83) realiza a análise das vozes e modalizações para “identificar que forças estão em conflito, quem são os protagonistas e os grupos que estão atuando no jogo do poder; ou ainda, como esse jogo de poder é percebido pelos participantes das reuniões pedagógicas, por exemplo”. O autor constrói categorias com base nos dados de seu trabalho para analisar os tipos de conflito.

⁷⁴Curso: Psicologia concreta das atividades simbólicas: uma perspectiva vigotskiana. Docentes responsáveis: Kátia Marie Noelle Kostulski (Conservatoire National des Arts e Métiers – Paris), Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus São José do Rio Preto). Período: 1º a 04 de março de 2016.

No âmbito do grupo de pesquisa do qual participamos, Voltero (2018) identifica os conflitos por meio do plano global e dos temas mais recorrentes nas entrevistas realizadas com a docente que participou do trabalho dela. Hernandez-Lima (2020), nos trechos em que identifica os conflitos de uma professora de Língua Portuguesa, destaca a escolha lexical, a ironia, a figura de ação⁷⁵ mobilizada pela docente para interpretar seu trabalho e o operador argumentativo *mas*.

Com base nesses trabalhos, identificaremos os conflitos interpretando-os com base na dimensão do trabalho tematizada, pois Clot (2006) considera que o conflito é a energia que movimenta a atividade; na mobilização feita dos operadores argumentativos; na escolha lexical, sobretudo advérbios e adjetivos que funcionam como modalizadores, isto é, como avaliações do conteúdo temático; e no tipo discursivo que esclarecem acerca da estruturação do conteúdo em relação à situação de produção do enunciado.

Quanto aos obstáculos de aprendizagem, Dolz, Silva-Hardmeyer e Tobola Couchepin (2017) os identificam com base no conteúdo das respostas orais ou escritas das atividades realizadas pelos alunos em sala de aula. Por isso, os obstáculos serão analisados por meios dos mesmos recursos utilizados para a análise dos conflitos, excetuando apenas a relação com os polos do trabalho, haja vista que se relacionam com a dimensão didática.

A respeito dos tipos discursivos, Bulea (2010, p.73, destaques da autora) esclarece que a relevância deles

[...] reside em que eles parecem *semiotizar mundos discursivos*, que constituem modalidades de organização das relações entre o mundo ‘ordinário’, o da situação do actante produzindo o texto, e os mundos ‘virtuais’ que toda atividade linguageira constrói; mundos virtuais necessariamente ‘outros’ que o mundo no qual se desenvolve o agir linguageiro propriamente dito.

Desse modo, almejamos que esse processo de semiotização que caracteriza os tipos discursivos ofereça indícios na materialidade linguística dos conflitos e obstáculos vivenciados pelos participantes do curso.

Para complementar a análise das interações formativas, analisaremos os elementos paralinguísticos com base na discussão de Jakubinskij (2015/1923) que postula a

⁷⁵Bulea (2010), a partir de escolhas temáticas, tipos de discurso, expressão da agentividade, relações temporais e das modalizações, elaborou formas interpretativas, figuras de ação, sobre o trabalho de enfermeiras. Em Amorim (2017), essas figuras de ação são discutidas e mobilizadas para a interpretação realizada por uma coordenadora pedagógica de seu trabalho de coordenação na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

compreensão do diálogo a partir das réplicas, do diálogo interno, da criação de massa aperceptiva e de elementos não-verbais, como o tom dos interlocutores, os gestos, a mímica e a entonação.

A fim de melhor explicitar e sintetizar a relação entre os objetivos, as questões de pesquisa e os instrumentos de análises, apresentamos o quadro 10 a seguir.

Quadro 10 – Objetivos, questões de pesquisa, corpus e instrumentos de análise

Objetivo geral:		
Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Corpus/Instrumentos de análise
a) Identificar o que foi priorizado em relação ao trabalho docente nas prescrições que orientam o ensino remoto.	a) Quais elementos do trabalho do professor são priorizados pelas prescrições que orientam o ensino remoto?	Corpus: Comunicados emitidos pela Secretaria Municipal da Educação. Instrumentos de análise: Instrumental de análise de textos de Bronckart (1999, 2006, 2008, 2013b, 2017), especificamente, a temática, os tipos discursivos, as vozes e as modalizações.
b) Analisar o planejamento do curso, as atividades de formação, as formas sociais de trabalho, os conteúdos trabalhados e os saberes (saberes a ensinar e saberes para ensinar) abordados de modo a identificar a organização dos objetos de ensino que estruturam a formação.	b) Qual a organização dos objetos de ensino que estruturam o curso?	Corpus: (para descrever o gesto de planejamento) notas escritas após os encontros com a equipe gestora e com os docentes, gravações de áudio dos dois encontros em que foi realizado o método de instrução ao sócio e materiais elaborados na fase de estruturação do curso. Corpus: (para elaborar a sinopse e a macroestrutura da sequência de formação) notas redigidas pela pesquisadora ao assistir às gravações de todos os encontros e slides utilizados nesses momentos formativos. Instrumentos de análise -Descrição do gesto de planejar. -Sinopse e a macroestrutura da sequência de formação. -Saberes a ensinar e os saberes para ensinar. -Categorias de atividades - Formas Sociais de Trabalho (FST)
c) Analisar os gestos da formadora durante o encontro selecionado para análise;	c) Como se caracterizam os gestos da formadora no encontro analisado?	Corpus: transcrição integral e imagens do sétimo encontro <i>on-line</i>. Instrumentos de análise -Instrumental de análise de textos de Bronckart (1999, 2006, 2008, 2013b, 2017), especificamente, os tipos discursivos, as vozes e as modalizações. -Dimensão do trabalho tematizada. -Operadores argumentativos. -Escolhas lexicais. -Gestos de formação -Saberes a ensinar e os saberes para ensinar. -Categorias de atividades.

		- Formas Sociais de Trabalho (FST) -Elementos paralinguísticos: tom dos interlocutores, os gestos, a mímica e a entonação.
d) Identificar a qual(is) eixo(s) se relacionam os conflitos que emergem nas interações entre formadora e docentes durante um encontro formativo sobre o trabalho de ensino da produção textual;	d) Os conflitos que emergem nas interações entre formadora e docentes durante um dos encontros formativos sobre o trabalho de ensino da produção textual são relacionados a qual(is) eixo(s)?	Corpus: transcrição integral e imagens do sétimo encontro <i>on-line</i>. Instrumentos de análise -Instrumental de análise de textos de Bronckart (1999, 2006, 2008, 2013b, 2017), especificamente, os tipos discursivos, as vozes e as modalizações. -Dimensão do trabalho tematizada. -Operadores argumentativos. -Escolhas lexicais. -Gestos de formação -Saberes a ensinar e os saberes para ensinar. -Categorias de atividades. - Formas Sociais de Trabalho (FST) -Elementos paralinguísticos: tom dos interlocutores, os gestos, a mímica e a entonação.
e) Analisar o agir da formadora perante os conflitos vivenciados pelos participantes no encontro investigado.	e) Qual o gesto da formadora perante os conflitos vivenciados pelos participantes no encontro analisado?	Corpus: transcrição integral e imagens do sétimo encontro <i>on-line</i>. Instrumentos de análise -Instrumental de análise de textos de Bronckart (1999, 2006, 2008, 2013b, 2017), especificamente, os tipos discursivos, as vozes e as modalizações. -Dimensão do trabalho tematizada. -Operadores argumentativos. -Escolhas lexicais. -Gestos de formação -Saberes a ensinar e os saberes para ensinar. -Categorias de atividades. - Formas Sociais de Trabalho (FST) -Elementos paralinguísticos: tom dos interlocutores, os gestos, a mímica e a entonação.

Fonte: Elaborado pela autora.

7 RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados das análises dos dados desta pesquisa. Iniciamos com o contexto sócio-histórico particular no qual são produzidos os cinco comunicados e as interações formativas. A seguir, as prescrições são analisadas a fim de identificar os elementos do trabalho docente que foram priorizados. Depois, trazemos uma visão global da sequência de formação por meio da descrição de seu planejamento, que constitui o gesto de planejar da formadora, e da reconstrução do trabalho acerca dos objetos da formação. Para tanto, elaboramos a sinopse e a macroestrutura do curso. Por fim, analisamos o sétimo encontro a partir do levantamento integrado dos gestos do formador, das atividades da formação, dos saberes abordados, das FST, dos obstáculos e dos conflitos dos participantes.

7.1 O contexto sócio-histórico particular: condições de produção dos comunicados e das interações formativas

Esta seção relaciona-se ao eixo das prescrições do trabalho e do contexto dos participantes do curso. A partir dos pressupostos de que os elementos constitutivos do trabalho do professor não se situam alheios ao contexto social e aos sistemas educacional e de ensino (MACHADO, 2007; 2010) e de que há uma relação de interconstituição entre os discursos e o contexto de produção (VOLOCHÍNOV, 1929), apresentamos a situação vivenciada pelos participantes do curso que constituem as condições concretas de produção dos comunicados e das interações formativas que analisamos.

Em relação ao contexto sócio-histórico particular, devido à pandemia, de forma gradativa, a partir do dia 16 de março de 2020, a Secretaria Municipal de Educação⁷⁶ (SEEDU) do município onde ocorreu a pesquisa inicia o processo de suspensão das aulas presenciais como medida de contenção e prevenção da contaminação humana pelo Coronavírus (SARS-COV-2) causador da doença COVID-19. Entre os dias 16 e 20 de março, as famílias tiveram um prazo para reorganizar a rotina para que os filhos ficassem em casa e no dia 23 de março as aulas foram suspensas.

⁷⁶ As informações apresentadas nesta seção foram retiradas de comunicados enviados pela Secretaria Municipal da Educação aos pais e responsáveis, aos profissionais da educação e aos gestores das unidades escolares; do Diário Oficial Eletrônico que divulga dentre os atos oficiais do governo municipal as resoluções da Secretaria Municipal da Educação; de notícias veiculadas no site da prefeitura do município onde ocorreu a pesquisa e de comunicados enviados pela equipe gestora aos docentes.

Decorrente dessa nova conjuntura, no dia 17 de março, a coordenadora da escola entrou em contato por telefone para avisar que as HTPC presenciais tinham sido canceladas. Embora os professores já soubessem, enviamos mensagem por meio do grupo de mensagens eletrônicas composto pelos participantes para avisar sobre a impossibilidade de realização dos próximos encontros e que seria necessário aguardar as orientações da Secretaria Municipal de Educação para darmos continuidade.

A seguir, apresentamos o quadro 11 para sintetizar as principais decisões sobre a organização do ensino no município mediante o contexto pandêmico.

Quadro 11 – Organização do ensino no município no contexto pandêmico

Situação do contexto pandêmico	Organização do ensino no município no contexto pandêmico.
11 de março de 2020: a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.	-Suspensão das aulas a partir do dia 23 de março. O departamento de educação básica da secretaria municipal sugere aos docentes o envio de atividades pedagógicas de forma remota. -Adiantamento de férias no período de 06 a 20 de abril e concessão de recesso de 22 a 24 desse mês. -Retorno das aulas remotas, no dia 04 de maio, com distribuição de atividades impressas elaboradas por um comitê de docentes e supervisores de ensino. -Os docentes, por meio de vídeos e mensagens eletrônicas, explicavam as atividades. -Retirada semanal das atividades nas escolas pelos pais/responsáveis. -Elaboração de um cronograma para que o coordenador pedagógico pudesse acompanhar o trabalho docente.
Entre o período de 29 de abril a 29 de maio, triplicou o número de casos de COVID-19 no município, subindo de 16 para 51. No dia 10 de maio de 2020, foi confirmado o primeiro óbito ocasionado por essa doença na cidade.	-No início do mês de junho, as famílias foram orientadas a não irem às escolas para devolver ou retirar novas atividades. -Orientação aos professores para trabalhar o conteúdo do sistema apostilado usado no município e para enviar explicações por áudio, vídeo, videochamada e mensagens eletrônicas. -Elaboração de roteiro cujo modelo de organização foi estabelecido pela secretaria municipal de educação para que o assessor de coordenação pedagógica pudesse acompanhar o trabalho desenvolvido pelos docentes. -Essa organização se manteve até o dia 27 de julho.
Relativa diminuição dos casos de Covid-19 no município.	-A partir do dia 27 de julho, retorno das atividades impressas selecionadas pela secretaria, juntamente com o material apostilado. -Retirada das atividades pelas famílias deixou de ocorrer semanalmente e tornou-se quinzenal. -A partir do mês de agosto, foi dada relativa autonomia para o docente elaborar suas próprias atividades, utilizando juntamente o material apostilado.

-Elaboração pelo docente de cronograma com detalhamento de explicações para que as famílias pudessem acompanhar a realização das atividades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse foi o contexto vigente até o dia 18 de agosto de 2021, quando fizemos o último encontro com os participantes do curso. No dia 20 de maio de 2020, foi feito contato via mensagem eletrônica com os professores que estavam participando do curso de formação para verificar o interesse deles em dar continuidade às discussões de forma *on-line*, pois os encontros pessoais eram inviáveis. Dentre os treze professores participantes, apenas dois se voluntariaram para continuar. Os demais preferiram deixar para outro momento em que pudessemos nos reunir presencialmente.

O encontro analisado ocorreu quando o contexto pandêmico impossibilitou os docentes de enviar atividades impressas, tornando o ensino totalmente remoto nesse período.

A seguir, analisamos textos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, nesse contexto pandêmico, para orientar o trabalho nas escolas.

7.2 O papel do gênero textual comunicado no ensino remoto: foco nos elementos do trabalho docente

As análises apresentadas nesta seção dizem respeito ao eixo das prescrições e do contexto em que se inserem o trabalho docente e, conseqüentemente, o curso de formação e almejam responder à seguinte questão: a) Quais elementos do trabalho do professor são priorizados pelas prescrições que orientam o ensino remoto?

Com base na constatação de que os textos prescritivos estão na origem do estresse vivenciado pelos docentes (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009), apresentamos a análise de cinco comunicados da Secretaria Municipal da Educação que, conforme mostrarão as análises, orientaram o trabalho docente dos participantes do curso em contexto pandêmico e auxiliam a compreender os conflitos vivenciados pelos docentes que são apresentados na análise das interações formativas.

Para orientar o trabalho em contexto pandêmico, a Secretaria Municipal de Educação do município onde realizamos a pesquisa empregou o gênero textual comunicado. De acordo com Travaglia (2002a, p.152 *apud* TRAVAGLIA, 2007, p.61), esse gênero possui a função sociocomunicativa de “dar conhecimento de algo a alguém”. No entanto, ao fazer a leitura dos comunicados emitidos pela Secretaria Municipal da

Educação, apenas o comunicado número 1 apresenta o objetivo de informar, como mostra o excerto do primeiro parágrafo em que são esclarecidos a alteração do calendário escolar e os motivos que a ocasionaram:

“O Secretário Municipal da Educação **vem através deste informar a todos** que o calendário escolar sofrerá alteração em virtude da pandemia de COVID-19”. (C1)

Embora a organização em tópicos do comunicado 1 se assemelhe a de um texto injuntivo, os verbos que materializam a modalização lógica expressam possibilidades e notificam sem solicitar nenhuma ação por parte do leitor:

“**As atividades propostas pelos professores/educadores deixarão** de ser postadas no dia 03/04 em razão das férias escolares antecipadas;” (C1).

“As atividades não presenciais com o auxílio do professor/educador **poderão** ser utilizadas como forma de reposição das aulas suspensas [...]” (C1).

“**Os docentes e educadores têm liberdade para planejar e flexibilizar suas aulas, desde que estejam** alinhadas à Proposta Pedagógica da escola, Currículo Paulista e Base Nacional Curricular por livre iniciativa neste período”. (C1).

A partir do segundo comunicado, essas características são alteradas. No comunicado número 3, por exemplo, não obstante ao fato de os três primeiros parágrafos exercerem a função de informar que novas alterações na organização da rotina escolar serão necessárias devido ao contexto pandêmico, encontramos a seguinte sentença que explicita que serão fornecidas orientações:

“Conforme já informado anteriormente, as atividades não presenciais passaram a ser entregues aos alunos quinzenalmente desde o dia 01/06/2020. Sendo assim a partir da presente data passam a valer as seguintes **orientações**”. (C3)

Após essa afirmação, são apresentados três itens numerados e os verbos utilizados, embora não estejam no modo imperativo, materializam a modalização deôntica, prescrevendo ações no nível das normas:

“**As atividades/orientações** entregues na semana do dia 01/06 **deverão permanecer** com os alunos em suas casas, até nova orientação” (C3)

“No período de 15/06 a 26/06, **as atividades não presenciais deverão ser enviadas** aos alunos somente por meio digital, não havendo assim entrega de atividades impressas” (C3).

Essa organização predomina no restante do texto, dessa maneira, os comunicados, não apenas informam os profissionais da educação, mas orientam a respeito de procedimentos e de tarefas em relação ao trabalho no contexto de pandemia. Trabalho este a ser realizado pela equipe gestora, pelos docentes e por todos os funcionários que trabalham vinculados à Secretaria Municipal de Educação.

Nos comunicados 05 e 07, do mesmo modo que no número 03, predomina uma organização inicial em parágrafos seguida por uma estrutura em tópicos e, embora os verbos não estejam no imperativo, marcam a modalização deôntica ao prescreverem ações em conformidade com as orientações:

“Os docentes do Ensino Fundamental deverão permanecer com as orientações remotas das atividades do Sistema Apostilado aos alunos até o dia 17-07-2020” (C5).

“Para a entrega dos materiais impressos, a equipe gestora deverá organizar o ambiente de forma a reduzir o contato físico” (C5).

“Os objetos de conhecimento e as habilidades a serem trabalhados por cada Docente, junto ao Assessor de Coordenação Pedagógica, **deverão estar de acordo com o estabelecido na BNCC**, tendo como referência o Sistema Apostilado (C7).

O comunicado número 06 não está organizado em tópicos, mas permanece a presença da modalização deôntica.

“Salientamos que conforme previsto no Programa EscoLar⁷⁷, todas as ações devem ser documentadas, sendo mantido o Roteiro de Atividades preenchido pelos professores e educadores conforme orientações anteriores, destacando que **o preenchimento do campo metodologia deve conter** o desenvolvimento da atividade de forma detalhada” (C6).

Em relação aos tipos discursivos, há o predomínio do distanciamento do enunciador em relação ao conteúdo e à situação de produção. Não há marcas de referência aos participantes, pois os verbos são conjugados na 3ª pessoa, plural e singular, nos tempos futuro e presente do indicativo. Embora três dos comunicados tenham o destinatário definido, não há marcas linguísticas que indicam interação, como demonstram os seguintes excertos:

⁷⁷ A grafia EscoLar refere-se ao nome utilizado pela Secretaria Municipal de Educação para designar o período de ensino remoto. A grafia denota a ideia de que a escola, nesse momento, passa a funcionar no lar dos alunos.

“No período de 15/06 a 26/06 **a Equipe Gestora deverá evitar** a convocação dos colaboradores que estão em trabalho remoto para o trabalho presencial, **devendo fazê-la** somente em casos emergenciais, [...]” (C3).

“**A equipe gestora da Unidade Escolar deverá averiguar** com os professores se todos os alunos receberam as apostilas, incluindo as de Inglês e Arte, para comunicação e entrega imediata aos pais, bem como a entrega do material “Orientações às famílias dos estudantes das redes estadual e municipal de São Paulo” (C5).

Para somar a essas características, a instância de enunciação põe em cena predominantemente vozes sociais, mais especificamente, a voz da Secretaria Municipal de Educação como responsável pelas orientações. Os excertos seguintes ilustram esse fato:

“Diariamente, **a SEEDU estuda e propõe melhorias** para o cumprimento do protocolo de medidas de segurança [...]” (C3).

“**Conforme a Resolução SEEDU nº08 de 24-04-2020, os docentes e demais profissionais da educação deverão cumprir** suas jornadas diárias de trabalho, ou seja, seguir rigorosamente a carga horária atribuída no período presencial”. (C5)

Dessa forma, esses comunicados podem ser considerados, conforme Machado e Abreu-Tardelli (2009), como textos prescritivos do trabalho educacional, pois os excertos demonstram que a Secretaria Municipal da Educação, instância superior ao professor, prescreve tarefas aos docentes por meio desses textos.

Inicialmente, os destinatários são os pais/responsáveis e profissionais da educação, nos comunicados 03 e 05 são os gestores e nos 06 e 07 a delimitação do destinatário é subtraída da organização do texto. Já o enunciador, desde o início, é indicado pela assinatura do secretário municipal da educação. Também encontramos a logomarca da prefeitura e da Secretaria Municipal da Educação e título em destaque.

Essa estrutura flutuante parece refletir as tentativas de organização do ensino no município perante as variações de uma pandemia para qual até os cientistas buscavam compreensão. Em relação ao conteúdo dos comunicados, como mostram os temas, à medida que o contexto pandêmico se alterava, as prescrições eram reformuladas. Somente a partir do sexto e do sétimo comunicados, é possível perceber uma recorrência da organização do texto e das prescrições.

A respeito dos temas dos comunicados, por constituírem prescrições para organizar o trabalho docente em contexto de ensino remoto, referem-se a elementos dessa atividade: professor; artefato/instrumento; objeto; outrem. Também fazem alusão ao contexto sócio-histórico, ao sistema educacional e ao sistema de ensino em que se situam

(MACHADO, 2007, 2010). Os comunicados também abordam outras tarefas correlatas ao processo de ensino como, reuniões pedagógicas, reunião com os pais, preenchimento de relatórios, participar de cursos de formação continuada e outras (SILVA, 2013).

Dentre os temas dos comunicados, os mais recorrentes foram: artefatos/instrumentos; agir de outros; agir do professor; planejamento do ensino; contexto pandêmico; e reuniões pedagógicas. Ao somar a recorrência desses temas, temos um total de 115. É possível observar que alguns são mais recorrentes, como a mobilização de artefatos (atividades, apostila, calendário escolar, roteiros, diário de classe, formulários) que recorre 28 vezes. O agir de outros além do professor para a organização do ensino remoto (assessor de coordenação pedagógica, gestão, equipe de assessores da secretaria, o secretário da educação, os pais/responsáveis) aparece 25 vezes. O agir do professor é retomado 24 vezes. O planejamento do ensino surge 22 vezes. O contexto pandêmico é mencionado 12 vezes. Tema referente a reuniões pedagógicas como o Conselho de Classe/Série recorre 4 vezes. Ainda surgem outros temas, como: reunião de pais, férias escolares, cumprimento de jornada de trabalho, agradecimento, pedido de compreensão, que, em média, são citados 1 ou 2 vezes. Devido a essa baixa recorrência, não os incluímos no gráfico.

Apresentamos, a seguir, a figura 7 com os temas mais abordados no decorrer das publicações dos comunicados.

Figura 7 – Temas abordados nos comunicados



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar a recorrência desses temas face aos elementos do trabalho docente, identificamos que os artefatos e o agir de outros profissionais são tematizados mais vezes que o agir do professor. O número de recorrência do tema planejamento também é próximo do valor de vezes que o agir docente é tematizado.

Em relação ao número de menções aos artefatos, como atividades, roteiro de orientação às famílias, apostilas, notamos que, em contexto de ensino remoto, eles assumem uma posição de destaque. No município onde ocorreu o curso, por fazermos parte do corpo docente, sabemos que as aulas remotas não foram uma realidade em grande parte das escolas devido à falta de acesso de qualidade à internet. Dessa forma, os artefatos, em muitos casos, foram os responsáveis por possibilitar ao aluno o acesso a uma situação de aprendizagem, haja vista que o professor não pôde estar presente nem de forma virtual.

A análise de como o tema referente ao planejamento é abordado nos comunicados indica que, no contexto de ensino remoto, o planejamento da aula, tarefa geralmente individual do professor no ensino presencial, torna-se uma tarefa coletiva, compartilhada com outros. Quando o ensino ocorre na modalidade presencial, o secretário de educação e a equipe da Secretaria Municipal de Educação não dividem com os docentes essas tarefas, nem pormenorizam esse processo, como podemos ver em um dos tópicos do comunicado 7 em que é sugerido um número de atividades a serem enviadas ao aluno. Outro exemplo é encontrado no comunicado 6 em que são estabelecidas datas para o envio de atividades impressas e autorização da entrega da apostila do 2º bimestre.

“Sugerimos que semanalmente sejam encaminhadas: 8 atividades para os alunos do Ensino Fundamental I, sendo 5 atividades organizadas pelo professor de Educação Básica I e 1 atividade de Arte, 1 atividade de Língua Inglesa, 1 atividade de Educação Física [...]” (C7).

“Informamos que a partir do dia 27 de julho de 2020 serão retomadas as entregas das atividades e orientações impressas aos pais/responsáveis pelos alunos. Para o Ensino Fundamental deverão ser entregues a Apostila referente ao 2º Bimestre do PEB I” (C6).

No ensino de forma presencial, a equipe da secretaria, por meio de reuniões com coordenadores e gestores, isto é, indiretamente, verifica se o trabalho da unidade escolar está em conformidade com as prescrições gerais relacionadas: à legislação educacional das diferentes instâncias; aos documentos prescritivos, às diretrizes para a Educação Básica, BNCC, Currículo Paulista; e aos programas e aos projetos estaduais ou municipais voltados à educação. Já em contexto remoto, além dessas tarefas, esses

profissionais elaboraram orientações mais precisas sobre o planejamento e a organização das atividades e o uso das apostilas.

A respeito do modo com que o tema referente ao contexto sócio-histórico é abordado nos comunicados, notamos que a situação pandêmica é mencionada para justificar as prescrições bem como as alterações na organização do trabalho. Dessa maneira, as justificativas para as prescrições do ensino deixam o âmbito estritamente pedagógico e buscam escopo na gravidade da pandemia. Em quatro dos cinco comunicados analisados, o primeiro parágrafo faz menção à pandemia. Os excertos, a seguir, demonstram essa questão.

“[...] a SEEDU estuda e propõe melhorias para o cumprimento do protocolo de medidas de segurança e proteção individual em relação à COVID-19” (C3);

“A excepcionalidade em razão da pandemia da COVID-19 tem trazido um cenário incerto sobre a configuração das aulas, o que faz constantemente que seja necessário o replanejamento de estratégias” (C5).

Em relação aos artefatos/instrumentos, estes foram priorizados pelas prescrições, pois na ausência de contato entre professores e alunos as atividades eram o contato que os alunos tinham com situações de aprendizagem. Ligado a essa questão, as análises demonstram que o outrem também foi priorizado, como exemplo, o acompanhamento mais próximo da Secretaria Municipal da Educação, do coordenador e o fato de os pais acompanharem e orientarem a realização das atividades. Desse modo, o outrem em contexto pandêmico se torna o responsável por possibilitar a realização das atividades. Para orientar as famílias, as prescrições instituíram um roteiro, apresentado nos anexos, cuja função é garantir que os docentes planejem as aulas de forma que os pais/responsáveis consigam auxiliar a criança. Nesse roteiro, no campo destinado à metodologia, há um comando para as famílias seguirem o passo a passo da aula descrita pelo professor. Logo, as prescrições definem que o professor elabore orientações que ajudem os pais e os alunos na realização das atividades. Nesse contexto, o agir docente também é bastante tematizado seguido pelo tema do planejamento do ensino. A seguir, o excerto mostra essa questão:

“Salientamos que conforme previsto no Programa EscoLar, todas as ações devem ser documentadas, sendo mantido o Roteiro de Atividades preenchido pelos professores e educadores conforme orientações anteriores, destacando que o preenchimento do campo “Metodologia” deve conter o desenvolvimento da atividade de forma detalhada” (C6).

A elaboração dessa metodologia trouxe alterações para o planejamento das aulas, pois o professor precisaria considerar que não seria possível acompanhar nem fazer intervenções durante a realização da atividade. A elaboração dessa metodologia do roteiro de orientações às famílias, que exigia explicitar o “passo a passo” para a realização da tarefa, pode ter suscitado questões que o professor não consideraria se ele fosse acompanhar presencialmente a execução do exercício.

Desse modo, as instabilidades e a ausência de modelos para prescrever o agir docente em contexto pandêmico inseriram outros na tarefa de criar um meio para a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades (MACHADO, 2010). Cabe ressaltar que a criação de um meio para a aprendizagem, no ensino remoto, não poderia contar com as intervenções diretas do professor em relação ao aluno. Esse processo ocorria por meio do roteiro de orientações aos pais e das atividades.

Após conhecer um pouco a situação social, mais próxima, dos participantes do curso e as prescrições para o trabalho docente durante o ensino remoto, apresentamos, a seguir, análises referentes ao eixo didático do curso, compreendendo desde o planejamento até a implementação da organização que possibilita o trabalho com o objeto do curso.

7.3 Concepção, criação e planejamento do curso: o gesto de planejar da formadora

Para responder à questão de pesquisa relacionada ao eixo didático do curso, a saber, sobre a organização dos objetos de ensino que estruturam o curso, dividimos a resposta em duas partes. Essa divisão decorre do fato de que o desenvolvimento de uma sequência de formação requer um processo de planejamento que subsidia a organização dos objetos da formação. Por isso, analisamos primeiro o planejamento do curso e, em seguida, a implementação das atividades de formação, das formas sociais de trabalho, dos conteúdos trabalhados e dos saberes (a ensinar e saberes para ensinar).

Dessa forma, nesta parte do trabalho, apresentamos os passos que antecederam a realização dos encontros formativos com os professores e constituem o gesto de planejar da formadora responsável pelo curso. Para caracterizar esse gesto de formação, recorreremos a notas escritas após os encontros com a equipe gestora e com os docentes, a gravações de áudio e aos materiais elaborados na fase de estruturação do curso.

O primeiro passo que compôs o planejamento da formação foi fazer contato com a gestão de uma das escolas de uma rede municipal de ensino do noroeste paulista para

verificar a possibilidade de adentrar na situação de trabalho dos professores para verificar a existência ou não de participantes para a formação.

O critério para a escolha dessa unidade escolar, dentre as doze dessa rede municipal, foi a proximidade com a equipe gestora que, em outros momentos, demonstrou-se aberta a estabelecer parceria. Esse contato não foi apenas para cumprir formalidades relativas à autorização, pelo contrário, ocorreu uma conversa com a vice-diretora para verificar a existência de alguma demanda relacionada ao ensino da produção textual e se haveria interesse da equipe gestora de colaborar para a criação de um momento de diálogo a respeito desse assunto durante a HTPC.

Embora em termos hierárquicos, a Secretaria Municipal da Educação encontra-se acima da gestão da unidade escolar, os gestores, por participarem da elaboração das prescrições do trabalho docente na unidade escolar, podem exercer papel fundamental para a realização dos encontros, bem como para implementar alguma estratégia elaborada pelo grupo, caso esse processo ocorra.

Assim sendo, no dia 06 de junho de 2019, foi realizada uma reunião com a vice-diretora da escola que se demonstrou interessada na formação. Nessa ocasião, ela afirmou que discutir o ensino de produção escrita é algo que considerava necessário a partir do diagnóstico e acompanhamento que a equipe gestora estava fazendo do trabalho dos professores e da aprendizagem das crianças. Ela mostrou algumas produções escritas e apontou questões que a preocupavam, como: defasagem no desenvolvimento dos alunos em relação à produção escrita; desmotivação para realizar atividades de escrita; textos reduzidos devido à falta de desenvolvimento do conteúdo e quantidade significativa de erros ortográficos.

Mediante essa situação, após a reunião com a gestão da escola, como o objetivo era constituir um grupo para formação durante a HTPC, a direção permitiu que fizéssemos um contato inicial com os professores para verificar se queriam dialogar sobre questões relativas ao planejamento da produção textual. Nesse encontro, ocorrido em vinte e quatro de junho de 2019, apresentamos os objetivos iniciais que norteariam os encontros para os quais estavam recebendo o convite para participar.

Depois da exposição a respeito dos objetivos em relação aos encontros, os professores foram convidados a se apresentar, a exprimir suas dúvidas e a manifestar o desejo ou não de participar da pesquisa. Nesse primeiro momento com os docentes, estavam presentes quatro professoras que, de forma voluntária, se interessaram em participar dos encontros. Dessa forma, o grupo seria composto por professoras que

possuíam entre dois e dezenove anos de experiência na docência no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Após a confirmação de interessados na proposta de formação, no mês de dezembro, ocorreram dois encontros em que foi realizado o método de instrução ao sócia, pois, além de ser um possível meio de desenvolvimento para o trabalhador, permitiu conhecer a organização e o planejamento do ensino de produção de texto, os conflitos que os docentes vivenciam nesse processo e ainda auxiliou no planejamento dos próximos passos para a realização da formação.

Nesse sentido, foi sugerido a dois professores, que se voluntariaram, uma professora e um professor, que fornecessem instruções à formadora (sócia) a respeito de como habitualmente planejam e realizam o trabalho de produção textual. Cabe dizer que os demais professores não se voluntariaram e antes da realização do método também foram fornecidas explicações aos participantes a respeito do método para que se sentissem menos apreensivos ao experimentá-lo.

Em relação ao método de instrução ao sócia, de acordo com Clot (2006a), trata-se de um método elaborado por Oddone (1981) quando realizou um trabalho, nos anos 1970, em seminários de formação operária na Universidade de Turim. Nesse processo de instruir o sócia, é proposta a um participante voluntário a seguinte tarefa: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2006a, p.144). Para tanto, é delimitada uma sequência de trabalho para possibilitar que a experiência seja descrita nos mínimos detalhes.

Batista e Rabelo (2013, p. 2) explicam que Yves Clot adaptou o método de Oddone à teoria, objetivos e metodologia da clínica da atividade para “transformar as situações laborais degradadas por meio da coanálise da atividade de trabalho”. Segundo as autoras (2013), o trabalhador deve descrever uma tarefa com a qual esteja habituado e lembram ainda que deve ser enfatizado ao trabalhador que não ocorrerá julgamentos a nível de certo ou errado, pois o foco é conhecer como realiza sua atividade.

A respeito das descobertas sobre as formas de realização do trabalho, cabe dizer que elas não ocorrem apenas por parte do pesquisador, mas, principalmente, pelo trabalhador que pode utilizá-las como ferramentas para contemplar suas ações, permitindo-o dialogar sobre questões desconhecidas de seu trabalho até para ele mesmo (CLOT, 2010). Batista e Rabelo (2013) explicam que o sócia deve questionar sobre como

o trabalhador se relaciona com sua tarefa, com os pares, com os superiores e com o modo de agir informal.

De acordo com Bulea (2010), a entrevista de instrução ao sócia permite acessar o agir por meio da utilização da linguagem que funciona, “por um lado, de *meio de tomada de consciência*, pela pessoa, das propriedades do seu agir – e assim de instrumento de desenvolvimento; e, por outro lado, de *meio de transmissão* aos “outros” (formador, interveniente, pares etc.) dessas mesmas propriedades” (BULEA, 2010, p.24).

Batista e Rabelo (2013, p.06) esclarecem que, após a descrição da atividade para o sócia, os outros membros do grupo, que observam a entrevista, podem tomar a palavra e contribuir “por meio de questionamentos que visem esclarecimentos sobre os pontos não compreendidos ou sobre as formas de realizar a atividade que não foram detalhadas”. Os autores salientam, no entanto, que nesse momento ainda não podem ser feitas sugestões de como proceder. O foco é o conhecimento do trabalho pelo próprio trabalhador e pelos demais.

Depois dessa fase, o trabalhador realiza a tarefa sobre a qual instruiu o sócia. A seguir, transcreve a entrevista e discute com o psicólogo do trabalho suas impressões sobre a experiência de descrever a situação de trabalho, realizá-la e refletir a respeito. Desse modo, a experiência é revivida para mediar a construção de novos sentidos sobre a atividade (2010).

Mediante esse esclarecimento sobre o método, como o objetivo dos dois encontros era possibilitar uma reflexão e uma possível ressignificação do trabalho de ensino da produção de texto, bem como conhecer de que modo os professores desenvolviam esse trabalho, no primeiro momento, solicitamos que os voluntários, uma professora e um professor, descrevessem com detalhes como iriam realizar com os alunos em sala de aula a proposta de produção textual daquela semana.

Os encontros ocorriam às terças-feiras, dia e horário de HTPC, e os docentes já tinham informado à pesquisadora que nos dias após o encontro realizariam uma produção de texto. O professor produziria uma proposta do gênero fábula, apresentada pelo material apostilado que utilizava em suas aulas. Já a professora iria solicitar como atividade avaliativa a reescrita do conto “O gato de botas”. Desse modo, fizemos questões a respeito da relação deles com essa tarefa, (planejamento, materiais utilizados, organização, formas de realizá-la) com os outros professores, com a equipe gestora e com a rotina de trabalho.

Diante do objetivo de possibilitar a coanálise do trabalho sobre a produção textual, a entrevista de instrução ao sócia foi realizada e gravada perante o grupo de professores

que nesse dia era composto por um professor e por sete professoras. Nenhum outro professor quis acrescentar questionamentos. Alguns colegas, demonstrando coesão entre o grupo, complementavam alguma fala dos professores participantes do método. Esse momento foi importante para conhecer o trabalho com o ensino da produção textual desenvolvido por eles.

Conforme já tinha sido explicado aos participantes, após essa fase de instrução do sócia a respeito do ensino da produção textual, a professora e o professor precisariam realizar o que descreveram ao sócia (formadora). Isso ocorreu e, depois dessa etapa, os dois professores tiveram acesso à entrevista por meio de gravação. Conforme etapa do método, foi sugerido a eles que retomassem a gravação e redigissem um comentário escrito, registrando os pontos que chamaram a atenção ao contrastar o que foi dito sobre a tarefa e o que de fato foi realizado sobre ela, o que gostariam de detalhar melhor, enfim, os professores foram orientados a escrever o que julgassem pertinente a respeito dessa experiência.

Depois dessa etapa, foi feito um outro encontro, gravado em áudio, com os dois professores e a pesquisadora para que pudessem expor suas impressões a respeito do que vivenciaram e refletir a partir do método de instrução ao sócia. Por diferentes motivos, incluindo o desejo de não participar da discussão, os demais professores, que estiveram presentes no encontro em que a fase inicial do método foi realizada, não participaram.

Nos meses de dezembro e janeiro, os áudios da gravação dos dois encontros em que foi feita a instrução ao sócia com os docentes participantes foram retomados somente pela formadora para a realização de um levantamento de temas referentes ao ensino da produção textual.

Esse levantamento, feito a partir das falas dos docentes em relação ao ensino da produção textual, tinha o objetivo de conhecer o trabalho que desenvolvem e identificar afirmações sobre o que pensam sobre esse ensino em sala de aula. Feito esse levantamento, marcamos uma reunião com a gestão da escola.

7.3.1 Retorno à equipe gestora da escola participante da pesquisa sobre os dois encontros iniciais com os docentes

No encontro com a gestão, inicialmente, foram apresentados os temas que indicam a concepção do grupo sobre o ensino da produção textual, conforme o quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Temas sobre o ensino da produção textual

Temas presentes nas falas dos docentes sobre o ensino da produção textual	
✓	O ensino da produção textual é importante;
✓	É necessário um trabalho frequente com a produção textual e este deve atender às necessidades da sala;
✓	É importante que os alunos compreendam e identifiquem as características do gênero textual trabalhado.
✓	A estrutura textual, o sistema de pontuação e a correção gramatical são elementos importantes para a escrita do texto.
✓	A correção do texto realizada por pares é produtiva.
✓	O ensino da produção textual é um processo cansativo, mas gratificante.
✓	No ensino da produção escrita, é necessário: motivar os alunos, retomar oralmente o que foi aprendido, desenvolver a confiança do aluno, ficar atento ao desenvolvimento da atividade para que as crianças não deixem de realizá-la.
✓	Há alunos que apresentam mais facilidade para a escrita e outros menos.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos algumas características do ensino da produção de texto que os docentes desenvolvem. Elas foram apreendidas também no levantamento de temas presentes nas falas dos professores durante os dois encontros iniciais em que foi feito o método de instrução ao sócio. Para selecionar as características, focamos naquelas que evidenciavam o que era proporcionado ao aluno antes da produção de texto, o que consideravam necessário para essa produção e o que era feito após a produção inicial. As principais características são apresentadas no quadro 13 apresentado na sequência:

Quadro 13 – Características do ensino da produção textual

Características do ensino da produção textual	
Em relação ao trabalho anterior à produção do gênero	✓ As atividades que antecedem a produção textual são restritas ao que é apresentado pela apostila e pelo livro didático.
Em relação às ferramentas necessárias para o aluno produzir um gênero textual	✓ O fato de o aluno ter contato com o gênero por meio da leitura no ano em que estuda ou em anos anteriores é suficiente para produzi-lo.
Em relação às concepções sobre o processo de produção e avaliação do texto do aluno.	✓ Os alunos realizam uma versão única do texto e não há etapas posteriores à produção para resolver as dificuldades apresentadas. A principal forma de correção é a feita por pares, ou seja, entre os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante a consideração dessas afirmações dos docentes à luz da teoria de didatização de gêneros, Pasquier e Dolz (1996), De Pietro e Schneuwly (2019), Schneuwly e Dolz (2004), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), apresentamos à equipe gestora que, embora os docentes reconheçam a importância de ensinar a produção textual,

o trabalho desenvolvido pelos professores nesse ensino poderia ser caracterizado como “intuitivo” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2019). Para esses autores, configura-se um ensino intuitivo quando o ensino de um gênero textual se pauta em um contato global com os exemplares, quando não há objetivos específicos para a aprendizagem ou essa determinação ocorre com base apenas na tradição escolar.

Desse modo, à esteira do que apresentam De Pietro e Schneuwly (2019), podemos considerar que os docentes apresentam uma visão intuitiva do ensino da produção textual, pois, conforme apreendido nas falas deles, o gênero textual é o ponto de partida para esse ensino, no entanto, limitam-se aos exemplares e às atividades trazidos pelos materiais didáticos.

Outra afirmação dos docentes que chama nossa atenção refere-se à facilidade para escrever textos que supostamente alguns alunos possuem enquanto outros não. A respeito, Pasquier e Dolz (1996, p.1) defendem que

A capacidade de produzir um texto coerente em relação aos conteúdos e com um mínimo de coesão linguística não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade ao alcance de todo indivíduo escolarizado, se lhe damos as condições de ensino e aprendizagem adequadas.

É fundamental esclarecer que, ao levantar esses pontos, não culpabilizamos os professores pelo fato de o trabalho que desenvolvem acerca do ensino da produção textual apresentar essas características. Isso seria simplista e incoerente com a compreensão do trabalho docente que fundamenta esta pesquisa. Outro ponto a considerar é que se o trabalho desenvolvido pelos professores não apresentasse nenhum ponto a ser discutido não teríamos um objeto para dar continuidade aos encontros durante as reuniões de HTPC.

Dessa forma, foi apresentada à gestão da escola a proposta de continuar os encontros durante a HTPC com base nas seguintes premissas: (i) conscientização (VIGOTSKI, 2009) de que o trabalho didático com gêneros textuais pode instrumentalizar os alunos a participarem das práticas sociais, pois os textos abrigam as operações de linguagem (MACHADO, 2005); (ii) necessidade de um ensino sistemático para apreensão do gênero textual por parte dos alunos (PASQUIER; DOLZ, 1996) e; (iii) elaboração de propostas concretas para o trabalho em sala de aula pode ser realizada por meio de um planejamento coletivo para o ensino de gêneros textuais.

Em seguida, apresentamos para a gestão o planejamento inicial dos encontros que aconteceriam na escola durante a HTPC. A equipe gestora demonstrou interesse em

apoiar a realização dos encontros e sugeriu ofertar a possibilidade de participar dos encontros para todos os docentes da escola, independente de terem participado das fases iniciais, as quais já descrevemos.

Devido a essa proposta da equipe gestora, foi feito contato com a Secretaria Municipal da Educação para formalizar a proposta de um curso de formação sobre o processo de didatização de gêneros textuais. Os objetivos estabelecidos para o curso eram: construir com os docentes: (i) a compreensão dos gêneros como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que são fundamentais para a participação dos alunos nas práticas sociais; (ii) dispositivos didáticos que possibilitem transformar os gêneros textuais em objetos de ensino.

Esse curso foi formalizado por meio de um edital publicado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Município onde ocorreu a pesquisa que estabeleceu período de inscrição, números de vagas, isto é, determinava as linhas gerais da organização do curso. Após esses trâmites, treze professores se inscreveram: sete que já tinham participado dos encontros anteriores e seis novos participantes. No dia dezoito de fevereiro, foi realizado o primeiro encontro durante a HTPC.

A seguir, apresentamos o quadro 14 para sintetizar as etapas anteriores ao dia dezoito de fevereiro de 2020, início da realização do curso de formação:

Quadro 14 – Etapas iniciais da constituição do gesto de planejar

Etapas anteriores à realização dos encontros	
1ª etapa: Junho/2020	Contato com a equipe gestora da escola a fim de conseguir espaço para a realização de uma formação, em HTPC, a respeito do ensino da produção textual.
2ª etapa: Junho/2020	Primeiro contato com os professores para apresentar o tema da formação e verificar a existência de voluntários.
3ª etapa: Dezembro/2020	Primeiro encontro para conhecer o trabalho dos professores a respeito do ensino da produção textual. Para tanto, realizamos uma entrevista em que os professores detalham ao entrevistador, sócia, uma situação de ensino de produção de texto, primeira fase do método de instrução ao sócia.
4ª etapa: Dezembro/2020	Segundo encontro para conhecer o trabalho dos professores a respeito do ensino da produção textual. Para tanto, foi discutida a realização da atividade de produção de texto que tinha sido descrita na entrevista ao sócia e realizada em sala de aula.
5ª etapa: Janeiro/2021	Devolutiva à equipe gestora para apresentação de um planejamento inicial da formação. Esse plano foi elaborado para problematizar os temas presentes nas falas dos professores a respeito do ensino da produção textual por meio da proposta teórico-metodológica da Didática de Línguas. Esse momento foi importante, pois a pedido da gestão da escola a formação foi estruturada em um curso em serviço.

Fonte: Elaborado pela autora.

7.3.2 Planejamento teórico-metodológico dos encontros formativos

Em relação ao planejamento teórico-metodológico do curso, este foi realizado com o embasamento teórico-metodológico da Didática de Línguas de Genebra no tocante ao processo de didatização de gêneros textuais para o ensino da produção de texto com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, por isso a proposta do curso inclui trabalhar com os professores o MD e a SD.

Quando recorremos a esses dispositivos, salientamos que não se trata de estabelecer com os professores participantes da formação “um contrato de felicidade” (BULEA BRONCKART; BRONCKART, 2010, p.49) assegurado por uma reprodução automática desses dispositivos em sala de aula. Nosso objetivo é gerar controvérsias (CLOT, 2006a, 2010) entre diferentes formas de trabalhar a produção de texto e construir com os participantes do curso estratégias adequadas ao contexto de ensino em que se inserem. Baseamo-nos também nos pressupostos teóricos da Clínica da Atividade que propõe o diálogo acerca da situação de trabalho como instrumento para o desenvolvimento do trabalhador (CLOT, 2006a, 2010).

Apresentamos, a seguir, as linhas gerais desse planejamento, justificando as escolhas que o compõem. Nos anexos, há uma tabela mais detalhada sobre o que estava previsto para cada encontro. Dessa forma, os dois encontros iniciais tinham os objetivos de: apresentar o cronograma inicial do curso de formação; identificar um professor voluntário para realizar, na sala de aula, atividades elaboradas pelo grupo; definir coletivamente o gênero a ser trabalhado; definir o projeto de classe; e elaborar coletivamente um plano de aula.

A elaboração de um plano de ensino coletivamente é uma oportunidade para os professores negociarem as diferentes maneiras de realizar o trabalho, tendo que lidar com as dificuldades e conflitos entre os pares. A respeito desse processo, Lousada (2017, p. 95) explica que “as dificuldades e perturbações – ou os conflitos – podem funcionar como motores para a tomada de consciência dos sujeitos quanto à sua atividade e, possivelmente, para o seu desenvolvimento”.

Essa produção coletiva também poderia fazer aflorar o gênero da atividade do grupo e colocar o professor que aplicará o plano de aula na sua sala em contato com o gênero da atividade, isto é, com a “memória dessa atividade que orientará sobre os modos de realizá-la” (DIOLINA, 2016, p.68-69). Esperávamos, também, que essa produção coletiva do plano suscitasse verbalizações sobre suas situações de trabalho, fazendo emergir conflitos.

Propor essa produção coletiva é possível, pois são professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais que são formados para ministrar aulas do 1º ao 5º ano. Consideramos que essa característica da categoria é um ponto positivo para o fortalecimento do coletivo que deveria ser explorado e que propor elaborações coletivas ao longo da formação poderiam contribuir para o processo necessário para que a HTPC pudesse ser vista realmente como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

De acordo com o planejamento, depois dos dois encontros iniciais, a partir desse plano de aula coletivo, o professor voluntário realizaria a aula planejada coletivamente. Durante a realização do que estava planejado, a formadora assistiria à aula para fazer notas de campo para discutir com o docente. A discussão dessas notas poderia permitir a co-análise da situação de trabalho com o trabalhador por meio das verbalizações sobre a situação de sala de aula (CLOT, 2010). O esperado era que esse momento proporcionasse ao professor uma confrontação com as situações de sala de aula a partir das anotações da formadora.

Além dessa conversa com a formadora, o professor voluntário também seria convidado a compartilhar com os demais participantes a experiência de aplicar o plano de aula coletivo. Esse compartilhamento dos êxitos, das dúvidas e das dificuldades com o grupo permitiria o diálogo entre profissionais que, de acordo com Clot (2010), poderia possibilitar que o conhecimento do coletivo se comunicasse com os conhecimentos individuais, podendo criar as condições necessárias para o desenvolvimento dos trabalhadores.

Do terceiro encontro em diante, de acordo com o planejamento, a formadora iniciaria o processo de discussão da proposta da Didática de Línguas de Genebra para o ensino da produção de texto por meio de gêneros textuais, pois, conforme levantamento de temas presentes na entrevista de instrução ao sócia e na discussão do comentário escrito, os professores demonstraram-se preocupados em desenvolver um trabalho de produção de texto considerando os gêneros textuais e suas características.

Esse processo ocorreria por meio da discussão teórica da concepção do ensino de línguas a partir dos gêneros textuais; da elaboração do MD do gênero escolhido pelos docentes; da análise de uma produção inicial dos alunos do professor voluntário que iria aplicar as atividades elaboradas pelo grupo; da elaboração coletiva de uma SD voltada às dificuldades identificadas nessa produção inicial; e, por fim, da avaliação das produções finais com vistas a verificar se ocorreu o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Nossa hipótese era que essa confrontação poderia gerar conflito (CLOT, 2010) entre um ensino intuitivo, realizado pelos docentes, e um ensino sistematizado (PASQUIER; DOLZ, 1996). Dessa forma, a discussão entre os pares durante os encontros seria motivada também pela confrontação com uma outra proposta para o ensino de produção textual. Esse contato também iria ocorrer por meio de leitura de textos teóricos enviados a eles.

No entanto, esse planejamento não pôde ser integralmente efetivado devido à suspensão das aulas presenciais ocasionada pela pandemia de COVID-19. Dessa forma, após três encontros presenciais, ocorridos nos dias: 18/02; 03/03; 10/03, em que participaram treze professores inscritos, o curso foi interrompido a partir de 17/03.

Nesse momento, o cenário era bastante incerto, então, aguardamos até que a Secretaria Municipal de Educação conseguisse instituir uma nova organização do trabalho nas escolas para que pudéssemos retomar os encontros, pois eles perderiam o sentido se não estivessem interligados à prática dos docentes participantes.

Dessa forma, a continuidade dos encontros foi possível no dia 02/06/2020 de forma *on-line* com dois professores. Os demais optaram por não continuar participando devido ao fato de que os encontros não seriam presenciais. Embora o planejamento inicial, apresentado acima, não tenha sido implementado, apresentamo-lo brevemente por explicitar as concepções teórico-metodológicas que continuaram a subsidiar o curso de formação mesmo de forma *on-line*, pois o professor que participou desde as etapas iniciais do processo formativo, que contou com a realização do método de instrução ao sócia, optou por continuar participando dos encontros.

Dessa forma, com base no planejamento inicial, alteramos a organização do conteúdo, as atividades propostas e outras decisões foram tomadas coletivamente no decorrer do processo formativo para adequá-lo ao novo contexto vivenciado pelos professores e pela formadora.

Para evitar repetição, essa outra estruturação sequencial das atividades de formação, a fim de apreender a lógica de decomposição dos objetos durante os encontros (DOLZ, *et al*, 2018), será apresentada por meio da sinopse, nos anexos, e da macroestrutura, na seção seguinte.

7.4 Sinopse e macroestrutura do curso sobre o ensino de produção textual

As análises desta seção complementam as da anterior em que analisamos os processos que compuseram o gesto de planejamento da formadora e que subsidiaram a realização dos encontros. Neste momento, então, damos continuidade por meio da análise da implementação das atividades de formação, das formas sociais de trabalho, dos conteúdos desenvolvidos e dos saberes (a ensinar e para ensinar) com a finalidade de responder qual a organização dos objetos de ensino que estruturam o curso. Essa análise é propiciada pela elaboração da sinopse e da macroestrutura.

Um dos pontos apresentados pelos elaboradores dessas ferramentas é a contribuição para a síntese dos dados. Em relação à sinopse, um primeiro olhar para ela leva-nos a considerá-la como extensa, no entanto, quando a comparamos com a extensão do conjunto das notas feitas de cada encontro (média de 50 páginas) ou com a transcrição de um encontro, o qual analisamos, (53 páginas), compreendemos que uma sequência de ensino é composta por várias ações de desdobramentos do objeto e que sintetizá-las para análise, seja do pesquisador, seja dos leitores que buscam compreender o processo, é de fato um desafio. Dessa forma, apresentamos a sinopse, nos anexos, a macroestrutura e a análise em seguida.

A macroestrutura que apresentamos é uma adaptação do que propõem Dolz, Roa e Gagnon (2018). Do mesmo modo que fizeram Graça, Pereira e Dolz (2015), não a organizaremos em um esquema arborescente, pois devido ao número de atividades ficaria ilegível. Outra adaptação diz respeito à não identificação dos conteúdos que são recursivos no decorrer da formação como, por exemplo, as retomadas dos conceitos teóricos. Assim, o leitor pode ter uma visão da hierarquia geral entre os objetos e as atividades de formação.

Quadro 15 – Macroestrutura da sequência de formação

Macroestrutura da sequência de formação	
Processo de didatização de gêneros textuais	
1. O trabalho docente no ensino remoto em contexto pandêmico	
1.1 Identificação das mudanças no trabalho docente	1.1.1 Identificar alterações na rotina do trabalho. 1.1.2 Elencar e avaliar escolhas decorrentes do ensino remoto. 1.1.3 Identificar estratégias criadas para o ensino remoto. 1.1.4 Descrever como está a comunicação com os alunos. 1.1.5 Conhecer a definição de trabalho docente dos participantes.
1.2 Descrição do ensino de produção de texto nas aulas remotas	1.2.1 Identificar o trabalho de produção de texto realizado no ensino remoto. 1.2.2 Analisar vídeos produzidos por um dos participantes com conteúdos relacionados à produção de texto.
2. Discussão de conceitos basilares do processo de didatização de gêneros	
2.1 Apresentação dos conceitos de língua, texto, gênero textual, transposição didática, modelo didático de gênero (MD), sequência didática (SD) e capacidades de linguagem na perspectiva da Didática de Línguas.	2.1.1 Discutir a compreensão de língua postulada por Volochínov (2009/1929). 2.1.2 Discutir a compreensão de texto postulada por Volochínov (2009/1929). 2.1.3 Discutir a compreensão de gênero textual postulada por Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p.44). 2.1.3.1 Discutir como o ensino por meio dos gêneros textuais podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. 2.1.4 Discutir os três níveis da transposição didática de acordo com Machado e Cristóvão (2009). 2.1.5 Discutir o conceito de modelo didático como dispositivo didático para a transposição didática 2.1.6 Definir uma SD e discuti-la como instrumento para desenvolver exercícios voltados para aprendizagem de um gênero de acordo com objetivos de ensino e dificuldades dos alunos.
3. Exemplificação de uma SD	
3.1 Apresentação de um exemplar de SD do gênero história de amor	3.1.1 Conhecer uma SD do gênero História de amor.
4. Discussão com uma especialista no ensino de línguas por meio dos gêneros textuais	
4.1 Propiciar o contato com uma professora especialista no ensino de línguas por meio dos gêneros textuais	4.1.1 Discutir o ensino de gêneros textuais com uma professora especialista.
5. Exemplificação de um modelo didático	
5.1 Apresentação de um exemplar de um MD do gênero entrevista jornalística	5.1.1 Exemplificar como um MD é elaborado a partir da análise de um MD do gênero entrevista jornalística.
6. Análise do material apostilado utilizado pelos docentes	
6.1 Exploração do material apostilado com vistas a identificar se contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.	6.1.1 Analisar os exercícios do material didático em relação ao desenvolvimento de capacidades de linguagem.
7. Adequação de proposta de produção do gênero entrevista jornalística	
7.1 Adequação da proposta de produção de texto do material apostilado utilizado	7.1.1 Adequar uma proposta de produção de texto para trabalhá-la como proposta de produção inicial do gênero entrevista jornalística.

pelos docentes participantes do curso	
8. Análise de SD do gênero entrevista jornalística	
8.1 Discussão e análise de exercícios que compõem uma SD	8.1.1 Analisar exercícios de uma SD para trabalhar o gênero entrevista jornalística.
9. Análise de entrevistas jornalísticas produzidas por alunos	
9.1 Verificação dos conhecimentos e das dificuldades em relação à escrita do gênero entrevista jornalística.	9.1.1 Analisar com os docentes o que os alunos dominam do gênero entrevista jornalística e quais dificuldades apresentam.
10. Avaliar o curso	
10.1 Conversa com os professores a respeito da experiência de participar do curso de formação.	10.1.1 Ouvir os professores sobre as impressões deles a respeito do curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

A sinopse e a macroestrutura possibilitam-nos observar que o objeto, ensino da produção de texto, foi trabalhado em um percurso que se iniciou com a discussão do contexto de trabalho dos participantes e os reflexos no ensino da produção textual.

Após essa aproximação, foram discutidos conceitos teóricos da Didática de Línguas de Genebra que subsidiam o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais. Não foi apresentada outra perspectiva teórica para os participantes, durante todo o curso foram retomados os mesmos conceitos. Identificamos que, no encontro em que foi feita a exposição de conceitos teóricos, foi também apresentado um exemplo de SD, desse modo, os docentes viram exemplos de atividades para ensinar um gênero na perspectiva teórica apresentada. Cabe dizer que essa questão estava prevista no planejamento do curso.

Esse movimento entre exposição teórica e atividades de formação voltadas para a prática de ensino repetiu-se durante a maioria dos encontros, com exceção do nono em que a formadora já iniciou com a análise e discussão de uma SD sobre o gênero entrevista jornalística. No âmbito de atividades da formação voltadas para a prática, foram realizadas: conversa com especialista; análise de exemplar de um MD; análise de duas SD, uma retirada de um livro e outra elaborada pela formadora; análise do material didático utilizado pelos professores; adequação de uma proposta de produção do gênero entrevista jornalística trazida pelo material didático dos professores; e análise de entrevistas jornalísticas produzidas pelos alunos de um dos professores participantes.

Esse ponto também constava nos pressupostos que subsidiaram o gesto de planejar da formadora. Como movimentos finais para trabalhar o objeto da formação, há um retorno aos reflexos do contexto no ensino de produção de texto e abertura para os docentes fazerem considerações sobre a formação da qual tinham participado.

Em relação às atividades de formação, foram realizadas cinquenta e uma ao longo do curso. A atividade expositiva foi a mais presente (vinte e nove), seguida da atividade prática (vinte e duas). Não foi realizada atividade de análise e pesquisa. Como é possível notar, embora seja uma diferença pouco acentuada, prevaleceu a atividade expositiva.

Quanto à classificação dos saberes presentes nas atividades, a sinopse evidencia a prevalência dos saberes para ensinar. Os saberes a ensinar são os conteúdos sobre a língua e identificamos que foram abordados indiretamente ao discutir a capacidade linguístico-discursiva, ao analisar o modelo didático do gênero entrevista jornalística e ao discutir com os participantes as atividades voltadas para as capacidades de linguagem linguístico-discursiva da SD do gênero entrevista jornalística. Dessa forma, não foram realizadas atividades específicas sobre os saberes a ensinar o que indica que não foram trabalhados pelo curso.

Os saberes para ensinar foram enfatizados, pois a sinopse mostra que, desde os primeiros encontros, o curso abordou dispositivos didáticos para o ensino de gêneros textuais. Até mesmo a teoria abordada no curso foi voltada para embasar o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais. Dessa forma, podemos dizer que a análise das atividades da formação e dos saberes abordados revelaram uma lacuna em relação aos saberes a ensinar. Não obstante ao reconhecimento dessa lacuna, de acordo com o planejamento do curso, a formadora identificou a necessidade de contrastar um ensino intuitivo a um sistematizado e a realização desse objetivo foi identificada pela sinopse.

Sobre as FST, identificamos a mobilização: da aula expositiva (vinte e nove vezes); questionamento (quatorze vezes); trabalho em grupo (quatorze vezes) e partilha (sete vezes). A aula expositiva foi bastante presente, relacionando-se com a quantidade de atividades expositivas (vinte e nove atividades). Já as demais FST não se correlacionaram diretamente com as atividades, pois aconteceram casos em que foram mobilizadas duas FST para a mesma atividade.

A recursividade da FST aula expositiva indica momentos de interação não explícita entre formadora e formandos, haja vista que o formador detém o turno conversacional. Cabe observar que essa FST dificulta identificar a construção coletiva de

conhecimentos profissionais devido ao monólogo aparente que se instaura por meio dela. Nesse caso, falamos de monólogo aparente, pois, de acordo com Jakubinskij (2015/1923), os humanos possuem uma inclinação natural à interação em que diálogo se sobrepõe ao monólogo. Por isso, para o autor, quando a escuta é a única possibilidade, a réplica pode ocorrer por meio da fala interior.

A análise também identificou a mobilização de FST como o questionamento, o trabalho em grupo e a partilha. Nessas três formas, os participantes podem interagir, negociar pontos de vista e se engajar na interação, demonstrando se os conteúdos estão sendo compreendidos e se está ocorrendo a construção de massas aperceptivas que garanta tanto o desenvolvimento do curso quanto a construção de saberes profissionais.

Essa questão ficará mais evidente nas análises sobre as interações formativas do encontro selecionado, mas cabe dizer que essa FST em grupo solicita o envolvimento dos participantes e pode contribuir para a criação de uma comunidade discursiva acadêmica e profissional que busca compreender o ensino por meios dos gêneros textuais.

O uso dos instrumentos, sinopse e macroestrutura, como forma de avaliar se o curso apresentou uma lógica na implementação do objeto de formação e verificar se pode ser considerado uma sequência de formação, demonstra que o curso analisado se enquadra, sim, como tal. Há uma hierarquia e uma lógica entre as atividades, os conteúdos e as formas sociais de trabalho. A sinopse indica que o curso apresenta um começo, um desenvolvimento e um fim que se inter-relacionam.

A elaboração da sinopse possibilitou ainda identificar uma lacuna da sequência de formação em relação aos saberes a ensinar. Em uma outra edição desse processo formativo, além de outras questões relacionadas ao novo contexto, é preciso sanar esse problema.

Ao relacionarmos as análises desta seção à anterior, em que caracterizamos o gesto de planejar da formadora, identificamos que as atividades de formação embasaram-se na Didática de Línguas de Genebra; foram trabalhados os dispositivos didáticos MD e SD com os docentes; foram realizadas atividades de formação em que os docentes puderam falar sobre seu trabalho e conhecer o trabalho do outro e foram confrontados com uma proposta de ensino sistematizado.

Essa relação entre o planejamento e a implementação do curso não pretende construir uma imagem harmoniosa do curso analisado, haja vista que o gesto de planejar contou com adequações decorrentes do contexto mais amplo e local dos participantes.

Nossa intenção, dessa forma, é mostrar a influência do gesto de planejar em relação aos demais: conceitualizar-enquadrar, mobilizar a prática, instrumentalizar, regular e avaliar.

Na próxima seção, abordamos os resultados oriundos das análises das interações formativas.

7.5 Interações formativas: os gestos da formadora e os conflitos dos participantes

As análises desta seção se ligam ao eixo do agir da formadora e visam a responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como se caracterizam os gestos da formadora? A qual(is) eixo(s) são relacionados os conflitos que emergem nas interações entre formadora e docentes durante os encontros formativos sobre o trabalho de ensino da produção textual? Qual o gesto da formadora perante os conflitos vivenciados pelos participantes no encontro analisado?

Analizamos o sétimo encontro do curso, pois nele a formadora propõe aos professores que realizem uma produção inicial do gênero textual entrevista jornalística com os alunos e essa proposta fez emergir alguns conflitos dos participantes. Para analisar esse encontro, identificamos os gestos da formadora, as atividades de formação, os saberes abordados e a FST que se inter-relacionam, bem como relacionamos os conflitos dos participantes aos eixos: contexto-prescrição, didático e agir da formadora. Para apresentar uma visão global desse sétimo encontro, fazemos um recorte na sinopse do curso para elaborar o quadro 16. As linhas desse quadro, apresentado a seguir, são organizadas a partir da descrição da atividade de formação implementada pela formadora e as interações verbais e não verbais dos participantes. Após a descrição de uma atividade ou de um grupo de atividades, há uma linha que sintetiza a FST, a modalidade de atividades e o saber abordado.

Quadro 16 – Síntese do sétimo encontro

Sétimo encontro (21/07/2021)	
Descrição/Gestos da formadora	Descrição e excertos das interações (verbais e não verbais) dos participantes
A formadora retoma o conceito de MD e SD. Ela questiona como os professores compreendem o modelo didático. Em seguida, sintetiza as fases da SD. -Gesto de enquadrar e conceitualizar. -Gesto de instrumentalizar.	Os docentes respondem o que entendem por MD. Caio: Ele traça parâmetros, uma sequência que deve ser seguida para que aquele texto se encaixe naquele gênero ou se torne daquele gênero - não sei se poderia dizer assim.

FST/Modalidade de atividade/ Saberes: Aula expositiva/ Questionamento/Atividade expositiva/Saberes para ensinar	
A formadora relaciona os níveis que compõem um texto à capacidade de linguagem requerida em cada um deles. -Gesto de instrumentalizar. -Gesto de enquadrar e conceitualizar.	Os professores, em silêncio, acompanham a exposição da formadora.
FST/Modalidade de atividade/ Saberes: Aula expositiva /Atividade expositiva/Saberes para ensinar	
A formadora retomou o MD discutido no encontro anterior para descrever juntamente com os professores o exemplar de entrevista jornalística trazido pelo material apostilado. A formadora fez questões para guiar a exploração do gênero textual. -Gesto de instrumentalizar.	Os professores, com a apostila em mãos, respondem aos questionamentos sobre as características da entrevista jornalística trazida pelo material didático do quarto ano e do quinto ano. Formadora: Você já falou do plano global. Tem uma imagem relacionada? Caio: Tem duas. Formadora: Isso. No caso, apareceu o título da seção ou a data? Caio: Não, só lá no final. Entra no final ou é no início que teria que ter? Formadora: Se fosse a página do jornal, seria no início, pelo que a gente viu no encontro passado. Caio: É, porque, em jornal, geralmente é em cima. Formadora: É, mas como eles fizeram uma adaptação, não apareceu. Caio: Então não tem. Formadora: Subtítulo? O que mais? Caio: Subtítulo tem. Crédito não tem. Contextualização tem, mas é bem sucinta, por ser adaptado.
FST/Modalidade de atividade/ Saberes: Trabalho em grupo/Questionamento/ Atividade prática/Saberes para ensinar	
A formadora e os formandos foram analisando conjuntamente os exercícios trazidos pelo material apostilado, buscando identificar se contribuem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. A formadora fez questões para guiar a exploração do gênero textual. -Gesto de instrumentalizar. -Gesto de mobilizar a prática.	Os docentes, com a apostila em mãos, respondem aos questionamentos da formadora sobre as relações entre as atividades da apostila e as capacidades de linguagem que possibilitam desenvolver. Formadora: Passando para a questão das atividades, agora eu vou inverter. Rian, pensando nas capacidades, dentro das atividades do quinto ano, você viu atividades que buscam desenvolver a capacidade de ação dos alunos? A capacidade de ação é quando a gente pensa no contexto de produção. Por exemplo, na apostila tem atividades para chamar a atenção do aluno, se a entrevista é oral ou escrita? Tem atividade perguntando a esfera de circulação?

	Rian: Tem mais da parte ortográfica. Por exemplo: "que recursos foram utilizados para diferenciar perguntas de respostas?". O aluno, vendo isso, já percebe - sem eu falar alguma coisa - que a entrevista é feita de pergunta e resposta (inint) [00:32:42-00:32:44]. Formadora: Na número três, não é? Rian: Isso. [...] Formadora: Vamos tentar achar uma em que esteja a dica de contexto de produção, por exemplo, uma das atividades do quinto ano que esteja voltada para o contexto de produção. Rian: Na oito, fala do meio de divulgação. Formadora: Os veículos de comunicação. Rian: Isso.
FST/Modalidade de atividade/ Saberes: Trabalho em grupo/ Questionamento/ Atividade prática/Saberes para ensinar	
A formadora questiona se o docente do quarto ano realizou a produção da entrevista jornalística presente no material didático com os alunos. -Gesto de instrumentalizar. -Gesto de mobilizar a prática.	Os professores relatam as dificuldades para trabalhar a produção escrita no ensino remoto. Formadora: [...] Caio, eu não lembro se você chegou a pedir para os alunos produzirem a entrevista. Caio: Não, porque estava no período online. Não cheguei a pedir. Formadora: Você acha que não daria certo fazer? Caio: Só online, não. Formadora: Mesmo se fizesse algumas adaptações na proposta? O que te incomodou nessa proposta de produção da apostila para você não fazê-la? Caio: Não foi nem um incômodo, mas eu acho que foi pela situação mesmo... Rian: Em sala, já é difícil. Caio: ...de, pelo menos nos quartos anos, como eles estão entregando as atividades. As primeiras redações impressas foram todas desleixadas, feitas de qualquer jeito. Estando em sala, a gente dá uma pressionada a mais. Então, eu acho que não funcionaria bem. É o meu ponto de vista.
A formadora faz questionamentos sobre a organização da proposta para identificar os elementos que auxiliam a produção do aluno ou não. -Gesto de instrumentalizar. -Gesto de mobilizar a prática.	Os professores interagem sobre a proposta de produção inicial apresentada pelas apostilas do quarto ano e do quinto ano. Formadora: Se você fosse trabalhar essa proposta, você faria alguma adaptação nela? [...] Rian: Olha o tamanho disso, coitada de uma criança de dez, nove anos. Caio: Eu tiraria a cinco e a seis. Eu sei que às vezes é essencial para uma entrevista, mas eu tiraria.

	Rian: Mas eles gostam. É muito legal. No ano passado eu fiz e eu pedi para eles fazerem a entrevista não em texto, mas gravada no WhatsApp. Eles piraram, foi muito legal. Depois, para transcrever a entrevista, eu trabalhei a produção. É muito, muito legal, só que não são todas as famílias que participam, é complicado, porque você tem que saber como trabalhar isso, porque tem gente que não faz, tem gente que não manda, você tem que dar o seu WhatsApp. No ano retrasado, se eu não me engano, eu trabalhei assim, porque as mães eram muito boas. Tudo o que eu mandava, elas mandavam de volta. Quando funciona, quando tem a família, é muito legal.
A formadora faz questionamentos aos docentes para auxiliá-los a relacionar a produção inicial com as etapas da SD. -Gesto de instrumentalizar. -Gesto de mobilizar a prática.	Os docentes respondem aos questionamentos da formadora a fim de relacionar os resultados da produção inicial com a elaboração da SD. Formadora: Isso. Como vão aparecer esses textos dos alunos? Caio: Não posso falar a palavra. Formadora: Busque um sinônimo. Caio: Vão parecer uma bagunça. Formadora: Aí você identifica tudo isso e, de acordo com a didática das línguas, é daí que surge a sequência didática, justamente para você atender essas falhas que os textos dos alunos apresentaram. Caio: Se for ver, tem razão, mas tem que saber das falhas para poder ver onde você vai melhorar. Formadora: Isso. Essa proposta da apostila, como produção inicial, está ok? Sim? Qual é a falha dessa proposta? Rian: Que para aí. Formadora: Exato. O que o professor deve fazer após a produção inicial? Ele fez a produção com os alunos, fez essa avaliação, mas para por aí? Rian: Não. Caio: Toma um Rivotril. Rian: Ele tem que enxergar onde está o erro, geral ou individual, e trabalhar em cima disso.
A formadora propõe aos docentes adaptar a proposta de produção inicial trazida pelo material didático para realizá-la com os alunos de um dos professores. -Gesto de instrumentalizar.	Os professores expõem as dificuldades em relação ao ensino remoto. A imagem mostra que Rian apoia a cabeça no braço e apresenta uma expressão de desânimo em relação ao que descreve. A expressão de Caio também se torna mais séria. Formadora: Vocês acham que daria para colocar isso em prática ou não? O que vocês acham? Ou para o quarto ou para o quinto. Eu peguei um gênero que é comum para as duas turmas, pensando num trabalho coletivo. Caio: Esse "elaborar vídeos" seria agora, no atual contexto em que a gente vive? Formadora: Sim.

	Rian: Eu acho que dá, mas a gente está muito sobrecarregado, porque nessa semana, por exemplo, entrou aquele negócio do Estado, em que você tem que fazer aquela tabela de rotina. Eu virei o professor resmungão, que eu não queria virar nunca na vida, mas eu virei. A gente está sendo cobrado de todo lado. Se faz pouco, é pouco; se faz muito, é muito, é difícil. Eu acho que dá, mas a gente está atolado de coisas. Formadora: Não daria para colocar em prática, mas tentar concretizar a proposta. Rian: Não quero te desanimar nem te desestimular, pelo amor de Deus.
Mediante a não aceitação dos docentes de realizar a produção inicial com os alunos, a formadora situa os conflitos dos participantes em relação às dificuldades para produzir textos com os alunos como parte do trabalho docente e esclarece que o processo de realização da proposta não precisa ser para a próxima semana e que estratégias coletivas podem ser pensadas. -Gesto de regulação de conflitos.	Os docentes entendem que terão tempo para realizar a proposta e que a implementação ocorrerá de forma coletiva. Os docentes retornam a uma postura mais descontraída. Formadora: Mas quando a gente vê uma proposta, se a gente ficar só no discurso abstrato com a criança, ela não consegue produzir o gênero textual. Então, estou apresentando para vocês uma nova proposta. Mesmo que não seja possível colocá-la em prática, devido ao contexto atual de ensino, vocês gostariam de tentar elaborar uma proposta inicial com base nesse material, tentar pensar num vídeo ou até mesmo numa proposta escrita? Rian: Sim. Formadora: O que você acha, Caio? Caio: A gente pode pensar sim. Eu acho que o prazo (até terça que vem) não daria certo. Formadora: A intenção não seria deixar como tarefa, seria nós pensarmos nesse processo no encontro. Caio: Aaaaah tá Formadora: A análise do material, como eu disse para vocês, é para nós identificarmos o que dá para aproveitar do material e o que o professor precisa complementar. Isso ficou claro para vocês? Rian: Sim. Caio: O volume dois da apostila traz esse gênero de novo ou já são alguns gêneros novos? Formadora: Para o quarto ano, não traz; para o quinto ano, traz. Não é, Rian? Rian: Uhum. Caio: Então está decidido, Rian, você faz. Formadora: Não, eu e o Caio estamos aqui para isso. Bom, vamos colocar em prática e depois a gente analisa o que o contexto de ensino permite, tudo bem? Caio: Sim. Se a gente for fazer isso, eu e o Rafa podemos fazer esse papel do entrevistado e do entrevistador, já que seria um trabalho mútuo, para criar esse vídeo para os alunos. Formadora: Essa é uma possibilidade, a gente já tem caminhos.

A formadora e os docentes fizeram adaptações na proposta de produção inicial apresentada pelo material apostilado. A formadora faz questionamentos para guiar as alterações necessárias na proposta. -Gesto de instrumentalizar. -Gesto de mobilizar a prática.	Os docentes, com a apostila em mãos, vão respondendo aos questionamentos sobre a proposta, relacionando com a prática deles de sala de aula. Um dos docentes auxilia a planejar os passos para a realização da escrita inicial com os alunos dele. Formadora: O Rian falou que tem muita informação numa página só, então como a gente pensaria a formatação dessa proposta inicial? A apostila trouxe a proposta escrita. Nós três apresentaríamos a proposta para o aluno em forma de vídeo ou por escrito também? O que vocês acham? Rian: As duas formas. Formadora: A proposta é um convite. Pode ser as duas formas ou uma forma. O que você acha, Caio? Caio: Eu acho que as duas também. Formadora: A apostila do quinto ano relembra ao aluno o que é uma entrevista. A do quarto ano não dá essa explicação. A apostila do quinto ano diz: "Você já deve ter assistido a entrevistas pela TV, ou mesmo lido entrevistas em algum jornal ou revista. Agora é sua vez. A entrevista baseia-se em perguntas e respostas. Assim, ela envolve ao menos dois participantes, o entrevistador e o entrevistado". Vocês acham pertinente mostrar isso para a criança para ela produzir a primeira entrevista? [...] Rian: Deixa.
FST/Modalidade de atividade/ Saberes: Trabalho em grupo/Atividade prática/Questionamento/Saberes para ensinar	

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse recorte da sinopse, podemos afirmar que o sétimo encontro se inicia com uma retomada de conceitos teórico-metodológicos. Após essa revisão, são realizadas duas atividades englobantes do encontro. A primeira é a análise de exercícios propostos pela apostila para trabalhar o gênero entrevista jornalística. O objetivo é identificar se contribuem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos. A segunda é a adaptação de uma proposta de produção da entrevista jornalística também presente no material apostilado utilizado pelos professores.

O quadro possibilitou identificar que foram realizadas cinco atividades, duas expositivas e três práticas. As primeiras foram trabalhadas por meio da FST aula expositiva e as últimas, simultaneamente, pelas FST trabalho em grupo e questionamento. As duas atividades expositivas são compostas pela retomada do MD e da SD como instrumento para transformar os gêneros em objetos de ensino e pela exposição da relação

que há entre os níveis que compõem um texto e a capacidade de linguagem requerida em cada um deles.

Em relação às três atividades práticas, uma é a análise de um exemplar do gênero entrevista jornalística presente no material apostilado utilizado pelos docentes participantes do curso, outra é a análise das atividades sobre esse gênero trazidas por esse material didático e a última é uma adequação de uma proposta de produção desse gênero também presente na apostila utilizada pelos docentes. Em ambas as categorias de atividades foram trabalhados os saberes para ensinar. Os saberes a ensinar não são abordados nesse encontro.

Mediante essas atividades e FST que implementam o trabalho sobre os saberes para ensinar, o quadro mostra que, no decorrer desse encontro, a formadora mobilizou os gestos de enquadrar e conceitualizar, instrumentalizar, mobilizar a prática e regular conflitos, que explicaremos adiante. Em consonância com a atividade expositiva, o primeiro gesto é mobilizado no início do encontro, concomitantemente com o gesto de instrumentalizar e a partir da análise dos exercícios da apostila e da proposta de produção inicial, o gesto de mobilizar a prática permeia o desenvolvimento das demais atividades. Esse último gesto faz emergir conflitos sobre o ensino de produção de texto no ensino remoto. Essa questão será mais bem identificada na análise dos excertos das interações formativas.

A seguir, apresentamos alguns excertos que foram selecionados com base na dinâmica geral do encontro, ilustrando, principalmente, a relação entre as FST, as modalidades de atividades e os gestos da formadora.

Contextualização do excerto	Excerto nº 1
Fonte do dado: Sétimo encontro Síntese explicativa: Inicialmente, a formadora explica o objetivo do encontro.	Turnos que antecedem ao excerto: Não há.
FOR: Hoje <u>nós</u> vamos fazer uma atividade prática. Só para <u>nos</u> situarmos, o objetivo é analisar o material apostilado que <u>você</u>s usam nas aulas, porque a proposta desses encontros é partir do que <u>você</u>s trabalham, porque <u>nós</u> temos algumas orientações que <u>a gente</u> precisa cumprir e uma delas é o uso dos materiais que a rede propõe para <u>a gente</u>. <u>Nós</u> trabalhamos com o sistema apostilado, <u>nós</u> trabalhamos com o Ler e Escrever e <u>trabalhamos</u> também com o livro didático. A proposta do encontro de hoje é <u>a gente</u> tentar enxergar no material que <u>a gente</u> usa um pouco, algumas coisas (o que for possível) dessa proposta que <u>nós</u> temos discutido nos encontros.	

No excerto 1, é possível identificar que o encontro será estruturado a partir de uma atividade prática. Os objetos são os saberes voltados à dimensão praxiológica do trabalho docente, isto é, os saberes para ensinar. O objetivo é contrapor o material utilizado pelos

professores à proposta teórico-metodológica da Didática de Línguas de Genebra que tinha sido discutida em encontros anteriores. A metodologia é analisar os exercícios apresentados pela apostila para trabalhar o gênero entrevista jornalística. Os materiais utilizados para a atividade são as apostilas do 4º ano e do 5º ano.

No trecho: “porque nós temos algumas orientações que a gente precisa cumprir”, há nuance de modalização deôntica, pois cumprir prescrições faz parte de todo trabalho, mas há também nuances de modalização pragmática, porque justifica a ação de partir dos materiais utilizados pelos docentes, ou seja, do contexto de trabalho deles. Desse modo, a atividade pode ser vista como uma réplica à voz da prescrição.

Já no trecho “é a gente tentar enxergar no material que a gente usa um pouco, algumas coisas (o que for possível) dessa proposta que nós temos discutido nos encontros”, a formadora busca dar recursos para os professores reelaborarem a prescrição de utilizar o material apostilado, partindo dele, mas complementando com a proposta da Didática de Línguas de Genebra. Quando se trata de uma atividade prática, de acordo com Surian e Dolz (2018), o formador apenas coordena o trabalho dos formandos, no entanto, esse excerto demonstra que a formadora irá executar a tarefa juntamente com os cursistas. A implicação dela, evidenciada pela mobilização do discurso interativo, materializado pelos pronomes na primeira pessoa do plural, pelas marcas de interação, pelos verbos no presente, indica que o papel da formadora não será acompanhar a análise apenas como coordenadora, mas a realizará juntamente com os docentes. Essa inclusão no discurso é decorrente de dois fatos: o primeiro é que a formadora trabalha na mesma rede de ensino que os participantes e, por isso, por experiência própria, conhece os materiais disponíveis na rede para o trabalho com a produção de texto; o segundo é que a análise conjunta dos materiais poderia auxiliar no processo de compreensão do conceito de capacidades de linguagem.

Desse modo, a FST instaurada é de trabalho em grupo e a formadora se coloca como um dos componentes, como podemos ver a partir da implicação dela na elaboração da consigna da atividade: “a gente tentar enxergar no material que a gente usa um pouco, algumas coisas (o que for possível) dessa proposta que nós temos discutido nos encontros”.

Em relação aos gestos da formadora, trata-se de mobilizar a prática por meio do material que utilizam em sala de aula, mas também de instrumentalizar os docentes a analisar os exercícios do material didático por meio do conceito de capacidades linguageiras.

Para darmos continuidade à identificação dos gestos da formadora, apresentamos o excerto a seguir:

Contextualização do excerto	Excerto nº 2
Fonte do dado: Sétimo encontro Síntese explicativa: A formadora está contextualizando teoricamente a atividade que será realizada.	Turnos que antecedem ao excerto: Não há
FOR: Então, a proposta de hoje é essa, com aqueles pontos que eu enviei para vocês. <i>A didática das línguas propõe duas ferramentas didáticas.</i> Primeiro, propõe o ensino da língua por meio dos gêneros textuais. <i>Essa é a proposta deles:</i> como ensinar a produzir textos? São vários caminhos. <i>Para essa proposta que a gente está vendo, a melhor forma de ensinar a produzir textos orais e escritos é por meio dos gêneros. Os caminhos didáticos para isso: o modelo didático, que nós vimos na entrevista, no encontro passado; e a sequência didática, que nós vimos na história de amor. Eu enviei para vocês a sequência didática do resumo. Naqueles dois textos que vocês leram, há uma sequência didática do ensino do resumo.</i> Por que essa preocupação? Porque existem operações que a gente precisa desenvolver nos alunos e essas operações não são inatas, são operações que são desenvolvidas a partir de um ensino sistematizado. Quando a gente desenvolve essas capacidades, essas operações, que são necessárias para a produção de textos orais e escritos e, conseqüentemente, para a leitura e interpretação, a gente está desenvolvendo as capacidades de linguagem, que é o que a gente pretende. <i>De acordo com a didática das línguas, esse é o nosso objetivo. Quando eu ensino a produção escrita, a leitura e a interpretação, na verdade eu estou desenvolvendo capacidades de linguagens: capacidade de ação, capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva.</i>	

O excerto 2 indica que, embora tenha planejado uma atividade prática, a formadora inclui uma exposição teórica sobre o ensino de produção textual na perspectiva da Didática de Línguas, como mostram as passagens em itálico. Nesse momento, o gesto da formadora se torna conceitualizar, isto é, apresentar conceitos teóricos sobre o ensino da produção textual e a FST altera-se para aula expositiva. Essa ação da formadora vai ao encontro do que a sinopse indicou sobre o movimento entre teoria e prática na maioria dos encontros. Nessa passagem, a formadora põe em cena o discurso teórico e a voz institucional da Didática de Línguas como referência para o ensino da produção de texto. Para tanto, a formadora recorre ao discurso indireto para que a enunciação se torne responsabilidade dos teóricos da Didática de Línguas.

No entanto, ao fazer referência à prática, ocorre a implicação da formadora e a constituição do discurso interativo, como mostram os pronomes de primeira pessoa e a expressão “a gente”. Não há intenção em colocar-se como um agente externo em relação ao grupo, pelo contrário, parece haver uma busca por colocar-se também como professora desse coletivo que trabalha o ensino de produção de texto.

No trecho: “porque existem operações que a gente precisa desenvolver nos alunos e essas operações não são inatas, são operações que são desenvolvidas a partir de um ensino sistematizado”, há uma réplica ao discurso presente na fala dos professores, identificado nas falas produzidas durante os dois encontros em que foi realizado o método de instrução ao sócia, de que ler exemplares do gênero e fazer atividades de interpretação de texto são suficientes para que o aluno produza o texto. A formadora tenta confrontar um ensino intuitivo e um sistemático. A modalização pragmática “precisa desenvolver” enfatiza a sistematicidade desse ensino.

Além dessa inclusão da teoria, nesse gesto da formadora é possível identificar o que seria um gesto didático de criação de memória ao retomar conteúdos trabalhados em encontros anteriores. Isso indica que há uma relação entre os gestos de formação e os gestos didáticos, pois, destacadas as diferenças, há uma situação didática de aprendizagem de saberes profissionais e a relação da dupla triangulação pode incluir o intercâmbio entre os gestos didáticos e de formação. Portanto, podemos assumir que um dos gestos de formação englobou o gesto de criação de memória didática.

Ainda apresentando a dinâmica do encontro, o próximo excerto indica uma sobreposição de duas FST: o trabalho em grupo e o questionamento.

Contextualização do excerto	Excerto nº 3
Fonte do dado: Sétimo encontro Síntese explicativa: A formadora está descrevendo uma entrevista trazida pelo material didático a partir do MD do gênero apresentado no encontro anterior.	Turnos que antecedem ao excerto: CAIO: É... porque ainda fala Expo LUG. O que é isso? Para criança... De certo eles vão conhecer? FOR: Exato, tem todo esse trabalho que, depois, o professor precisa fazer de exploração do texto, tem a parte da leitura, interpretação, buscar informações.
FOR: A entrevista que está no quarto ano é na modalidade oral ou escrita? CAIO: Escrita. FOR: Esfera de circulação? CAIO: Jornal Joca. FOR: Isso bate? CAIO: Bate. FOR: O emissor/papel social? No quarto ano, não aparece o nome da... CAIO: ...entrevistadora. FOR: Exato. Aí fica sendo o jornal. CAIO: É. FOR: Destinatário. Dá para identificar um destinatário desse texto? CAIO: Como é o Joca, são as crianças. O assunto é brinquedos, principalmente Lego. FOR: Você acha que essa entrevista do quarto ano tem esse objetivo de expor informações ao leitor sobre um determinado assunto? CAIO: Sim, porque, apesar de ele falar do Lego, ele fala mais da profissão.	
Nota sobre os elementos extralinguísticos do diálogo nesse momento: Os professores estão com o material apostilado em mãos, realizando a atividade conforme a FST em grupo propõe.	

Notamos que as FST neste excerto são o questionamento e o trabalho em grupo, evidenciadas pelo discurso interativo e pelo par pergunta-resposta. A FST questionamento, como implica interação entre formador e formandos, contribui para identificar se os participantes estão compreendendo o conteúdo trabalhado. A formadora retoma o modelo didático do gênero entrevista, não mais o conceito, mas o MD em si apresentado no encontro anterior, para que a partir dos níveis de análise que compõem um MD os professores possam responder a questões sobre as características da entrevista jornalística trazida pelo material utilizado por eles. O recurso ao questionamento funciona como uma estratégia para reforçar a instrumentalização do MD. As características de uma atividade prática são somadas às da atividade de análise e ao gesto do formador de instrumentalizar, a partir da mobilização do MD da entrevista jornalística para caracterizar o exemplar trazido pela apostila e, conseqüentemente, ensinar esse gênero. A retomada do MD, que foi trabalhado na aula anterior, engloba na ação da formadora o gesto didático de criação de memória. Esse gesto da formadora evidencia uma preocupação em esclarecer o papel do MD para evidenciar as capacidades linguageiras requeridas na produção de um gênero, que se tornarão características ensináveis e, conseqüentemente, se tornarão objeto das atividades na SD.

A FST em grupo também contribui para a criação de massa aperceptiva necessária para o desenvolvimento do curso, ou, nas palavras de Dolz, Laurenz e Silva-Hardmeyer (2018), para a constituição de uma comunidade discursiva que compartilha saberes teóricos necessários ao ensino da produção de texto por meio dos gêneros textuais: modalidade oral e escrita, esfera de circulação, emissor, papel social.

O próximo trecho apresenta uma sobreposição de gestos da formadora com vistas a partilhar conhecimento entre os participantes.

Contextualização do excerto:	Excerto nº 4
Fonte do dado: Sétimo encontro Síntese explicativa: A formadora e os participantes estão analisando as atividades da apostila em relação à contribuição de cada uma para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. A expressão utilizada por ela “vou inverter” diz respeito a questionar primeiro o professor do quinto ano, porque, anteriormente, tinha	Turnos que antecedem ao excerto: RIAN: Quando você pega a apostila sem esse modelo didático, não é a mesma coisa. Quando eu pego a apostila e vou trabalhar, eu leio o texto, leio as perguntas, a gente conversa, eu trago coisas de fora e vou trabalhando em cima disso. Com o modelo didático, você tem ali tudo o que você tem que fazer. FOR: Você fala no sentido do para o que você tem que chamar a atenção da criança? RIAN: Isso, para aquele conteúdo.

iniciado a análise com o professor do quarto ano.	FOR: Eu concordo. Então, já vai indicando quais as características, os caminhos, para depois você tentar transformar isso em atividades. Rian: Isso.
FOR: Passando para a questão das atividades, agora eu vou inverter. <i>Rian, pensando nas capacidades, dentro das atividades do quinto ano, <u>você</u> viu atividades que buscam desenvolver a capacidade de ação dos alunos?</i> A capacidade de ação é quando <u>a gente</u> pensa no contexto de produção. Por exemplo, na apostila tem atividades para chamar a atenção do aluno, se a entrevista é oral ou escrita? Tem atividade perguntando a esfera de circulação?	

Conforme avançam de fato para a análise dos exercícios da apostila, a formadora sempre utiliza os gestos de formação instrumentalizar e mobilizar a prática aliados ao gesto de criação de memória didática. A formadora elabora a consigna, em itálico, e, em seguida, retoma o conceito sobre essa capacidade. Nessa consigna, ficam evidentes as marcas de interação presentes na FST questionamento.

Essa estratégia indica que há uma preocupação em criar massas aperceptivas ou entimemas para que os conhecimentos sejam compartilhados e a interação entre formadora e participantes seja possível, construindo coletivamente sentido sobre saberes para ensinar a produção de texto. Há um esforço para a constituição de uma comunidade discursiva acadêmica e profissional.

Após esses excertos, que nos apresentam a dinâmica de implementação dos objetos do encontro, trazemos um excerto que ilustra a FST trabalho em grupo:

Contextualização do excerto:	Excerto nº 5
Fonte do dado: Sétimo encontro Síntese explicativa: A formadora e os participantes estão analisando se os exercícios da apostila contribuem para a produção de uma primeira entrevista jornalística.	Turnos que antecedem ao excerto: FOR: (...) a gente não pode ficar confundindo a criança, por isso se fala em sequência didática, tem que ter uma sequência lógica de atividades, para que o aluno consiga chegar numa produção. Colocar outro gênero no meio do caminho quebra a sequência. Então, concordo com vocês, que não tem que colocar outro gênero no meio.
FOR: Para uma produção inicial, <u>vocês acham</u> que a leitura de uma entrevista e essas atividades estão beleza? CAIO: Não. FOR: <u>Acham</u> pouco? CAIO: Principalmente quanto à formulação das perguntas. RIAN: Mas você dá uma base para a criança produzir. <u>A gente</u> está trabalhando com a ideia de duas produções, a inicial e a final. Para a inicial, <u>eu acho</u> que é válido. CAIO: É, pensando por esse lado.	

Nesse trecho, observamos que a FST trabalho em grupo, por instituir a interação entre os integrantes, possibilitou uma negociação entre pontos de vista. Rian faz uma intervenção, levando Caio a rever sua opinião. Há também a comparação entre o que a apostila apresenta e o que a proposta da Didática de Línguas propõe. Destacamos também que a concomitância da FST questionamento, que instaura o discurso interativo, materializado nos termos grifados, instigou a interação entre os participantes e um processo de reflexão que traz para o discurso de um dos professores a proposta de realizar uma produção inicial e uma final. Nesse momento, a formadora compartilha o gesto de regulação com Rian e essa postura é produtiva para promover a interação entre todos os participantes e verificar se está acontecendo a apropriação da proposta que estão conhecendo no curso.

A interação entre os participantes também pode se tornar recurso para reelaborar o material apostilado que utilizam e os conhecimentos sobre o saber para ensinar, pois a realização da produção final, por exemplo, não é apresentada pelo material.

No próximo excerto também verificamos um processo reflexivo desencadeado pelo gesto de regulação da formadora.

Contextualização do excerto:	Excerto nº 6
Fonte do dado: Sétimo encontro Síntese explicativa: A formadora e os participantes estão comparando o conjunto de exercícios sobre o gênero entrevista jornalística que antecede a produção inicial trazida pelo material apostilado com a proposta da Didática de Línguas.	Turnos que antecedem ao excerto: FOR: Olha que interessante. A apostila coloca como avaliação, e ela para por aqui, o que, na verdade, é o ponto de partida. Para a proposta da didática (de línguas) [01:16:24], a criança faz a produção inicial e, dessa produção inicial, você avalia se a entrevista está bem-organizada, e se a resposta for não? "A entrevista está bem-organizada?", "não". "O título da entrevista é interessante?", "mais ou menos". "Foi feita uma apresentação do entrevistado?". Provavelmente, a criança não vai fazer isso, então "não". "O texto está claro ou é necessário adaptar ainda mais a linguagem?". O que vocês, que conhecem a produção dos alunos, acham? Como vai aparecer a linguagem desse texto? Caio: Como assim? Você fala da escrita, da ortografia, da gramática? É isso?
FOR: Isso. Como vão aparecer esses textos dos alunos? CAIO: Não posso falar a palavra. FOR: Busque um sinônimo. CAIO: Vão parecer uma bagunça. FOR: Aí <u>você</u> identifica tudo isso e, de acordo com a didática das línguas, é daí que surge a sequência didática, justamente para <u>você</u> atender essas falhas que os textos dos alunos apresentaram.	

CAIO: Se for ver, tem razão, porque tem que saber das falhas para poder ver onde você vai melhorar para fazer a sequência depois.

FOR: Isso. Essa proposta da apostila, como produção inicial, está ok? Sim? Qual é a falha dessa proposta?

RIAN: Que para aí.

Nota sobre os elementos extralinguísticos do diálogo nesse momento: Após a pergunta da formadora, Caio está sorrindo quando diz que não pode falar a palavra. A formadora compreendendo a descontração instaurada por Caio mediante a baixa qualidade dos textos produzidos pelos alunos também está sorrindo quando sugere que ele busque outra palavra. A imagem das expressões dos envolvidos indica que a discussão está ocorrendo em um tom descontraído.

A FST é a mesma descrita no trecho anterior, questionamento, no entanto, a reflexão é conduzida pelo gesto de regulação da formadora por meio da mobilização da voz institucional da didática de línguas, destacada em negrito. Permanecem as marcas do discurso interativo, mas há uma busca por parte da formadora de não se implicar e de validar suas afirmações por meio do recurso ao discurso indireto que remete aos estudiosos a responsabilidade sobre a afirmação. O conteúdo das interações dos participantes evidencia que o processo de confrontação entre a proposta do material apostilado e a proposta da didática de línguas está sendo compreendida por eles.

No trecho: “Se for ver, tem razão, porque tem que saber das falhas para poder ver onde você vai melhorar para fazer a sequência depois”, é possível identificar a incorporação no discurso do professor da importância de elaborar a SD com base nas dificuldades do aluno. Parece que há uma ideia compartilhada sobre o objetivo de realizar uma SD.

Nos excertos seguintes, estão presentes os conflitos dos participantes da formação.

Contextualização do excerto:	Excerto nº 7
Fonte do dado: Sétimo encontro Síntese explicativa: Formadora e participantes estavam discutindo a organização dos exercícios sobre a entrevista jornalística quando surgiu o questionamento sobre a realização da produção de texto durante o ensino remoto.	Turnos que antecedem ao excerto: RIAN: Mas você dá uma base para a criança produzir. A gente está trabalhando com a ideia de duas produções, a inicial e a final. Para a inicial, eu acho que é válido. CAIO: É, pensando por esse lado. FOR: Eu concordo com o Rian também. Na produção inicial, a criança vai juntar o conhecimento que ela já tem, a bagagem que ela tem mais as dicas que essas questões acabam dando (na número um, que, para fazer uma entrevista, tem que ter, pelo menos, duas pessoas; na número dois, que a entrevista é organizada em perguntas e respostas; na número três, que tem que ter um título, tem que falar quem é o entrevistado, onde esse texto vai circular).

FOR: (...) Então, para uma produção inicial, bacana. Caio, eu não lembro se você chegou a pedir para os alunos produzirem a entrevista.	
CAIO: Não, porque estava no período <i>on-line</i> . Não cheguei a pedir.	
FOR: Você acha que não daria certo fazer?	
CAIO: Só <i>on-line</i>, não.	
FOR: Mesmo se fizesse algumas adaptações na proposta? O que te incomodou nessa proposta de produção da apostila para você não a fazer?	
CAIO: Não foi nenhum incômodo, mas eu acho que foi pela situação mesmo... pela situação dos quartos anos mesmo {	
RIAN: {em sala, já é difícil, né Caio? {	
CAIO: {...de como eles estão entregando as atividades. As primeiras redações que tiveram lá naquelas semanas que foram enviadas atividades impressas foram todas desleixadas, feitas de qualquer jeito. Então...a gente estando em sala, a gente dá aquela pressionada a mais, mas em casa com os pais... Então, eu acho que não funcionaria bem não... assim... <i>on-line</i>...não sei...é o meu ponto de vista.	
Nota sobre os elementos extralinguísticos do diálogo nesse momento: As imagens demonstram que as expressões faciais dos professores estão sérias. O professor, ao fazer a fala: “Então...a gente estando em sala, a gente dá aquela pressionada a mais, mas em casa os pais...”, faz um gesto com as mãos de jogar para o alto.	

No excerto 7, permanece a FST questionamento provocando a interação com os participantes por meio do discurso interativo. Ainda está ocorrendo a atividade prática de análise do material apostilado, quando a formadora por meio do gesto de mobilizar a prática traz à cena o trabalho com a produção de texto nas aulas remotas. Esse trecho, nos remete ao contexto de produção para compreendermos que as falas dos docentes foram produzidas em uma situação de diversas alterações da organização do trabalho, com parâmetros e artefatos desconhecidos para exercer a profissão, como a situação de ministrar aulas para crianças de forma totalmente remota.

Ainda no excerto 7, a formadora busca compreender se a não realização de produção de textos estava relacionada com o material apostilado, mas o professor justifica com base no contexto de trabalho remoto. A sobreposição de vozes entre os professores indica que ambos estão vivenciando essa situação de impedimento do trabalho com a produção de texto devido à impossibilidade de acompanhar o processo de escrita dos alunos.

A escolha dos adjetivos e locuções adjetivas para descrever as redações realizadas pelos alunos “desleixadas” e “feitas de qualquer jeito” evidencia um conflito na dimensão interpessoal, pois o professor, por meio da avaliação que faz das atividades, considera que os alunos não estão se empenhando no processo.

Em relação ao âmbito do ensino, é possível identificar um obstáculo didático ligado à estratégia de enviar produções de texto para serem feitas em casa. De acordo com

o professor, essa maneira não funciona. “Então...a gente estando em sala, a gente dá aquela pressionada a mais, mas em casa com os pais... Então, eu acho que não funcionaria bem não... assim... *on-line*...não sei...é o meu ponto de vista”.

O conteúdo do próximo excerto também diz respeito aos conflitos do contexto de trabalho dos docentes.

Contextualização do excerto:	Excerto nº 8
Fonte do dado: Sétimo encontro Síntese explicativa: Formadora e participantes estão discutindo como a elaboração de vídeos poderia auxiliar a trabalhar a entrevista jornalística com os alunos.	Turnos que antecedem ao excerto: RIAN: A gente pode gravar um vídeo de perguntas e respostas, com uma pessoa perguntando e a outra respondendo. Juntar os vídeos e fazer uma entrevista. FOR: Qual dificuldade a gente estaria sanando com esse vídeo? RIAN: Acho que a ideia do que é uma entrevista. Esse vídeo seria para a criança que não entendeu o que é uma entrevista. FOR: O que mais? RIAN: Mesmo que não seja textual, no vídeo também tem pergunta e resposta. A resposta não vem antes e a pergunta não vem depois. As perguntas não são idiotas ou sem sentido. FOR: Estão relacionadas com o assunto? RIAN: Sim.
FOR: <u>Vocês acham</u> que daria para colocar isso em prática ou não? O que <u>vocês acham</u>? Ou para o quarto ou para o quinto. <u>Eu</u> peguei um gênero que é comum para as duas turmas, pensando num trabalho coletivo. CAIO: Você diz assim... <u>esse elaborar vídeos seria agora, no atual contexto em que a gente vive?</u> FOR: Sim. RIAN: <u>Eu acho que dá, mas...</u> { CAIO: {ah...dá... { RIAN: {a gente está <u>muito sobrecarregado</u>, porque nessa semana, por exemplo, entrou aquele negócio do Estado, em que você tem que fazer aquela tabela lá de rotina. Os PEB II⁷⁸ estão <u>“tuchando”</u> coisa assim... Ai...<u>eu virei</u> o professor resmungão, que eu não queria virar nunca na vida, mas eu virei... e <u>a gente está sendo cobrado de todo lado. Se faz pouco, é pouco; se faz muito, é muito, é difícil.</u> Eu acho que dá, mas a gente está <u>atolado de coisas.</u> Eu acho... FOR: Sim...não daria para colocar em prática, sim...mas tentar concretizar a proposta porque o que é que nós vimos { RIAN: {<u>Não quero te desanimar nem te desestimular, pelo amor de Deus</u> { FOR: {Não...pessoal, pesquisa...a pesquisa com participantes está totalmente relacionada com o contexto dos participantes. Então, se a realidade de vocês é que não dá para realizar a proposta com os alunos, não dá para realizar a proposta com os alunos, entendem? Não tem isso de desapontar a pesquisadora, a formadora, a ... não tem disso, certo? A questão é: a perspectiva de vocês como professores, como profissionais, nesse contexto atual de ensino. De alguma forma, <u>nós estamos</u> discutindo o ensino da produção escrita nesse contexto. Por isso, a questão de continuar os encontros nesse contexto. Lembra o que nós falamos no primeiro encontro? O	

⁷⁸ PEB II é uma sigla que significa Professor de Educação Básica II que corresponde ao docente que leciona no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio.

nosso trabalho como professor é descontextualizado? Eu falo do contexto social, o nosso trabalho é fora do contexto social?

RIAN: Não, ele é totalmente dentro do contexto social.

FOR: Sim. Então, essas questões que vocês estão levantando são tão interessantes, tão relevantes quanto a realização da proposta, entende? O meu objetivo é suscitar a discussão... certo? Dentro da proposta, como vocês mesmo disseram em um momento anterior, nós não estamos na sala de aula. O Caio falou isso, não foi, Caio?

CAIO: Uhum.

FOR: Outra pergunta: Caio, você fez alguma proposta de produção para os seus alunos, agora que a gente está usando o sistema apostilado (inint) [01:36:03] no Município?

CAIO: Não.

FOR: Não fez nenhuma proposta de produção escrita?

CAIO: É... eles pediram para não fazer, para não serem atividades extensas, que exijam muito que o pai fique em cima, né...então...

FOR: Compreendo e você também falou a respeito das produções que voltavam com uma qualidade... complicada.

CAIO: Isso.

FOR: Sim...Rian, você chegou a fazer alguma proposta de produção para os seus alunos?

RIAN: Não.

FOR: Também não, então, vejam são marcas do contexto atual de ensino, da forma como o contexto está acontecendo. Esse é o reflexo desse contexto na prática de vocês. Concordam comigo?

RIAN: Uhum.

CAIO: Sim.

FOR: Quando eu pergunto para vocês se é possível ou não é possível, é o que vocês acham mesmo, tudo bem?

RIAN: Certo.

FOR: Mas...pensando que quando a gente vê uma proposta, do mesmo jeito que eu falo para vocês, se a gente ficar só no discurso abstrato com a criança, ela não consegue produzir o gênero textual. Então, estou apresentando para vocês uma nova proposta. Mesmo que não seja possível colocá-la em prática, devido ao contexto atual de ensino, vocês gostariam de tentar elaborar uma proposta inicial com base nesse material, tentar pensar num vídeo ou até mesmo numa proposta escrita?

RIAN: Sim.

FOR: O que vocês acham? O que você acha, Caio?

CAIO: A gente pode pensar sim, mas o prazo até terça que vem... aí não daria certo.

FOR: A intenção não seria deixar como tarefa não, seria nós pensarmos nesse processo aqui nos encontros.

CAIO: Aaaahhh, tááá...

FOR: É... seria nós pensarmos aqui nos encontros

Nota sobre os elementos extralinguísticos do diálogo nesse momento: Após o questionamento da formadora, ocorrem uns segundos de silêncio. De acordo com a imagem, a expressão dos professores é de preocupação. Rian faz a fala apoiando a cabeça na mão, quase debruçado sobre a mesa.

No excerto 8, permanece a FST questionamento, o discurso interativo, no entanto, os questionamentos e o gesto da formadora de regulação não se estruturaram a partir do objeto de formação, mas do conflito no polo do objeto que emerge mediante a proposta da formadora de realizar uma produção inicial do gênero entrevista jornalística.

Nesse trecho, o início da materialização linguística do conflito vivenciado pelo professor é marcado pelo emprego do operador argumentativo *mas* que traz uma oposição

entre o conteúdo afirmado antes dele e o que se encontra após. A oração que antecede essa conjunção, “Eu acho que dá”, perde sua força argumentativa perante o que é exposto após esse operador argumentativo: uma série de conflitos que, segundo o docente, trazem impedimentos à realização da produção inicial do gênero entrevista jornalística.

Dessa forma, após o *mas*, identificamos a continuidade da materialização do conflito por meio das escolhas lexicais do docente e da modalização discursiva utilizada por ele. No trecho: “a gente está muito sobrecarregado, porque nessa semana, por exemplo, entrou aquele negócio do Estado, em que você tem que fazer aquela tabela lá de rotina”, o professor emprega o advérbio de intensidade, *muito*, e o adjetivo, *sobrecarregado*, para evidenciar como está se sentindo mediante a introdução de uma nova prescrição para a organização de seu trabalho. A modalização deôntica “tem que fazer” justifica que não há uma alternativa e que a prescrição deve ser cumprida.

Após, identificamos o excerto: “Os PEB II estão “tuchando” coisa assim...” Para além da informalidade contida nesse verbo entuchar, cabe destacar a carga semântica dessa escolha feita pelo docente, pois remete a algo negativo, forçado. De acordo com o dicionário eletrônico de Português⁷⁹, entuchar significa engolir, aguentar calado (uma afronta, um desacato) sem se manifestar. Dessa forma, a escolha lexical evidencia a tensão contida no polo da atividade referente aos outros, no caso em análise, os docentes PEB II que estão excedendo na quantidade de atividades propostas aos alunos o que interfere no planejamento dele.

Na sequência da materialização dessa tensão, há um conflito no polo da subjetividade do trabalhador que emerge por meio da autoavaliação negativa do posicionamento dele perante a proposta da formadora. No trecho: “Ai...eu virei o professor resmungão, que eu não queria virar nunca na vida, mas eu virei...”, ele utiliza o adjetivo resmungão para se definir, fato esse que cria uma tensão, pois o coloca em um papel que, segundo ele, nunca (advérbio que funciona como intensificador da rejeição à postura de quem só reclama) pensou desempenhar em sua profissão e que acaba desempenhando, conforme indica o operador argumentativo *mas* antecedendo a expressão “eu virei”.

Em seguida, encontramos mais uma passagem: “a gente está sendo cobrado *de todo lado*. Se faz pouco, é pouco; se faz muito, é muito, *é difícil*”, que materializa mais um conflito no polo dos outros, tanto os que exercem uma hierarquia e podem cobrá-lo

⁷⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/entuchar/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

devido a essa posição (Secretaria Municipal da Educação e gestão da escola) quanto aqueles com os quais precisa se relacionar de forma colaborativa para realizar seu trabalho em contexto de ensino remoto (pais/responsáveis), como demonstrou a análise das prescrições, e que, por isso, também podem cobrar algo em relação às suas ações profissionais. O trabalhador encerra o relato da tensão com esses outros avaliando-a por meio do predicativo *difícil*.

Por fim, concluindo a série de conflitos materializados no discurso do docente, há a retomada da ideia: “Eu acho que dá, mas a gente está atolado de coisas”. Mais uma vez a conjunção *mas* faz com que o segmento “a gente está atolado de coisas” tenha maior peso do que aceitar realizar a produção de texto com os alunos. Destacamos ainda o emprego da locução adjetiva *atolado de coisas* para descrever o estado em que se encontram, fazendo referência ao fato de que a situação de trabalho que estão vivenciando está impedindo a ação de ensinar a produzir textos, pois quem está atolado não consegue se mover. Esse fato faz emergir um conflito no polo do objeto, pois os docentes consideram-se impedidos de criar um meio que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades relacionadas à produção textual.

Essa interferência do contexto pandêmico no objeto do trabalho docente também foi identificada na análise das prescrições elaboradas pela Secretaria Municipal da Educação que apresentamos na seção 4.3.

Esses conflitos, com base em Jakubinskij (2015/1923), também puderam ser identificados por meio da linguagem não verbal, isto é, pelo silêncio inicial após a proposta feita pela formadora de produzir um texto com os alunos, pelo tom apreensivo da fala do docente, pela postura de apoiar a cabeça no braço, demonstrando fadiga e a expressão de seriedade.

Mediante a manifestação dos conflitos dos docentes, a formadora situa essa tensão como parte das características do trabalho do professor. No trecho: “Lembra o que nós falamos no primeiro encontro?”, trata-se do encontro inicial em que ocorreu a retomada das discussões no contexto pandêmico. Nessa ocasião, o objetivo era justamente discutir os efeitos desse cenário na realização do trabalho de ensino de maneira geral e da produção textual, especificamente, e foi apresentado aos participantes um slide com a seguinte citação: O trabalho do professor “[...] é uma atividade situada, altamente influenciada pelas condições sócio-históricas de determinada sociedade [...]” (MACHADO, 2010, p.164-165).

Dessa forma, o conteúdo da fala da formadora, principalmente o trecho: “Então, se a realidade de vocês é que não dá para realizar a proposta com os alunos, não dá para realizar a proposta com os alunos, entendem?”, indica um gesto de formação que não se situa em torno do objeto da formação, mas da compreensão em relação à situação de impedimento do ensino da produção de texto como ocasionado pelas condições de trabalho e não da falta de engajamento dos docentes na formação.

O trecho “Ai...eu virei o professor resmungão, que eu não queria virar nunca na vida, mas eu virei e a gente está sendo cobrado de todo lado” demonstra o conflito do professor em relação a sua dimensão pessoal e a preocupação de adotar um modelo de agir típico do trabalhador que adota a reclamação como estilo profissional. A fala dele é uma réplica a uma voz que o identifica como alguém que só reclama.

Notamos também que Caio está preocupado com o fato de terem que fazer sozinhos e de que não terão tempo para se organizar. Como mostra o levantamento de fatos que compõem o contexto de produção, em um curto período, várias mudanças ocorreram em relação às prescrições, aos artefatos disponíveis para lecionar e para interagir com os alunos. Nesse caso, os saberes para ensinar abordados pelo curso não poderiam servir como recurso para os conflitos apresentados pelos professores.

O próximo excerto, encerrando a apresentação da dinâmica do encontro, apresenta o interesse de um dos professores participantes em realizar a proposta de produção inicial com os alunos.

Contextualização do excerto:	Excerto nº 9
Fonte do dado: Sétimo encontro Síntese explicativa: Está no final do encontro, formadora e participantes estão conversando sobre a continuidade do curso.	Turnos que antecedem ao excerto: CAIO: Lá no começo, a gente tinha falado do artigo científico. Mas, para o atual momento, acho que a entrevista é o mais razoável, o mais fácil de ser trabalhado. FOR: O que você acha, Rian? RIAN: Eu concordo. Apesar de que outro gênero talvez agregasse mais conteúdo para a gente, mais bagagem, é bom a gente focar em uma coisa em que a gente vê que, atualmente, está muito em alta, está muito visada, porque para onde você olha, é entrevista para todo lado. (...) FOR: Mas podemos ficar com a entrevista? RIAN: Sim.
FOR: (...) No próximo encontro, o que nós vamos fazer? Nós vamos fechar essa proposta inicial, porque até a proposta inicial tem que ser planejada, porque ela precisa auxiliar o aluno a fazer a proposta inicial, e não atrapalhar o aluno. Nesse meio tempo, Rian e Caio (porque esse tema da natureza pode ser para o quarto ano também), vocês veem se é possível fazer com os alunos para, pelo menos, nós termos uma produção inicial para a gente pensar numa sequência didática. Se o nosso contexto de trabalho permitir realizar a sequência didática, ok,	

mas eu gostaria que pelo menos vocês tivessem essa experiência, porque "ah, a formadora fica falando de fazer atividade para os alunos em cima das dificuldades, mas como é isso?". Eu queria mostrar para vocês como é isso.

RIAN: Sim {

CAIO: {Aham

FOR: Passando por esse processo, eu deixaria em aberto. É lógico que eu iria falar para vocês: "vocês querem que eu retome alguma parte?". Então, Caio, principalmente quando você envolve pessoas na pesquisa, você tem que ter bastante cuidado, porque não é você chegar e fazer um teste: "vou fazer um teste se os professores conhecem ou não conhecem a proposta", e aí eu tiro o meu time de campo e vou fazer a minha pesquisa. A proposta do meu grupo de pesquisa não é essa.

CAIO: Entendi...Aham {

FOR: {A gente pensa na formação do professor e não em usar o professor para fazer pesquisa {

CAIO: {Aham {

FOR: {mas fazer pesquisa com o professor. Por isso... {

CAIO: {Aham, perfeito

FOR: Por isso que eu sempre pergunto para vocês: "querem continuar?".

CAIO: Então a gente faria uma produção inicial e uma final, para fazer a sequência, não é?

FOR:É... fariam uma produção inicial e, nessa produção inicial, a gente iria identificar algumas dificuldades...

CAIO: Aham, e depois fazer os vídeos para a elaboração...

FOR: Isso. Aí, fazer os vídeos para ajudar a sanar essas dificuldades.

CAIO: **Pensando dessa forma, se a primeira fosse assim, dependendo do que eles falarem até sexta, se semana que vem vão ser impressas as atividades mesmo para a semana que vem, a gente conversaria com a coordenadora e ela incluiria, por exemplo, essa parte para eles, porque depois poderíamos pensar, em um longo prazo, na final.**

FOR: Sim. Se vocês toparem, a gente faz isso.

CAIO: Já que a primeira vai ser escrita e como eles já trabalharam esse gênero na apostila, seria interessante. **Não sei se o Rian concorda comigo.**

RIAN: Concordo.

FOR: Beleza. Então a gente fecha a proposta no próximo encontro, aí você realiza com os seus alunos na outra semana.

Nota sobre os elementos extralinguísticos do diálogo nesse momento: A imagem mostra que Caio sorri quando digo que fazer pesquisa com participantes não é um teste e que o clima está descontraído. De acordo com o vídeo, Rian está acompanhando a conversa atentamente.

No excerto 9, permanece o discurso interativo. Formadora e participantes dialogam a respeito do planejamento dos próximos encontros. O gesto de formação de planejamento é situado por Gagnon e Dolz (2018) como de responsabilidade da formadora e como externo ao desenvolvimento do processo formativo, no entanto, nesse trecho é feito coletivamente.

Formadora e participantes vão visualizando possibilidades a partir dos conflitos, evidenciados no trecho anterior, como nos mostra a fala de Caio: “Pensando dessa forma, se a primeira fosse assim, dependendo do que eles falarem até sexta, se semana que vem vão ser impressas as atividades mesmo para a semana que vem, a gente conversaria com a coordenadora e ela incluiria, por exemplo, essa parte para eles, porque depois poderíamos pensar, em um longo prazo, na final”.

Nessa fala do professor, identificamos uma tentativa de organizar o percurso para que seja possível realizar a produção inicial e a produção final, incluindo (i) a preocupação com as prescrições para o envio das atividades, pois, conforme apresentado no contexto de produção, a organização da entrega das atividades às famílias era definida a partir do número de caso de pessoas contaminadas no município; (ii) a colaboração da coordenadora nesse processo, pois a coordenação tornou-se participante ativa do planejamento das aulas no ensino remoto, conforme as orientações da Secretaria Municipal da Educação; e (iii) com o tempo hábil para tanto, pois, de acordo com a fala de Caio, a última produção exigiria um longo tempo.

Consideramos que essa atenção do professor com o tempo indica preocupação com as diferentes tarefas que já estão realizando devido ao contexto instável de trabalho em contexto pandêmico, mas também pode indicar a construção da compreensão de que é necessário um trabalho com base nas dificuldades dos alunos, e isso demanda tempo, antes da realização da versão final da entrevista.

O gesto da formadora de compartilhar o planejamento dos encontros com o coletivo fez com que o professor se engajasse na busca por compreender a proposta do curso e buscar meios para que ela se concretizasse, preocupando-se ainda em verificar o que o outro professor pensava a respeito, conforme mostra a fala: “Não sei se o Rian concorda comigo”.

Podemos afirmar que o gesto de mobilizar a prática fez emergir conflitos em relação às condições de trabalho no ensino remoto que trouxeram impedimentos para o trabalho docente, mas esse processo conflituoso se tornou recurso para instituir um planejamento compartilhado.

Essas análises demonstram que nesse encontro a formadora mobiliza os gestos de enquadrar-conceitualizar, instrumentalizar e mobilizar a prática. Mostram que os conflitos docentes se relacionam ao eixo do agir da formadora, pois o gesto de mobilizar a prática e propor a produção do gênero entrevista jornalística fez emergir os outros conflitos. Essa tensão, por sua vez, se inter-relaciona com um conflito no eixo didático, pois essa proposta era uma das atividades de formação.

Foi identificado também conflito no eixo do contexto e das prescrições devido às constantes alterações relacionadas ao contexto pandêmico e, ainda, conflitos nos polos da atividade, quais sejam, o outrem (Secretaria Municipal da Educação, gestão da escola, os PEB II, devido ao excesso de atividades propostas e os pais/responsáveis) e o objeto, pois o professor, impossibilitado de estar na sala de aula, não era o único responsável por criar

um meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de capacidades. Portanto, em relação ao agir da formadora perante os conflitos dos participantes, a análise mostrou o gesto de regulação dos conflitos dos participantes ao situá-los como parte do trabalho docente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elaborar as considerações finais, inicialmente, nos guiaremos pelas questões desta pesquisa e, em seguida, a partir do percurso teórico-metodológico realizado para respondê-las, apresentaremos as contribuições deste trabalho e, por fim, as limitações.

Em relação à primeira pergunta: *Quais elementos do trabalho do professor são priorizados pelas prescrições que orientam o ensino remoto?* As análises identificaram que as prescrições priorizaram os artefatos/instrumentos, o outrem (Secretaria Municipal de Educação, gestores, pais/responsáveis), o planejamento e o agir docente.

Na impossibilidade de contato entre professores e alunos, as atividades portavam as situações de aprendizagem que, por sua vez, eram implementadas em casa com as intervenções dos pais/responsáveis (outrem) e que, para tanto, foi prescrito que o planejamento das aulas remotas fosse pensado de forma que os exercícios pudessem ser realizados nesse contexto. Dessa forma, o agir docente encontra-se dependente desses elementos e divide com os outros o objeto de seu trabalho, a criação de um meio para a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades.

A respeito da segunda questão de pesquisa: *Qual a organização dos objetos de ensino que estruturam o curso?* Ao dividirmos esse levantamento entre os momentos de planejamento e implementação do curso, identificamos que o gesto de planejar se iniciou com a constituição de um contexto para a realização da formação que contou com o estabelecimento de parceria com a gestão da escola.

Sobre a organização do objeto da formação, as análises identificam que o objeto foi trabalhado por meio de atividades expositivas, mas também de atividades práticas desenvolvidas por FST que possibilitaram o trabalho em grupo e a proposição de questionamentos por parte da formadora para que os participantes se envolvessem no processo, bem como fosse possível verificar se os conhecimentos acerca da produção de texto na perspectiva da Didática de Línguas de Genebra estavam sendo compreendidos.

Foram realizadas vinte e nove atividades expositivas, mas também foram realizadas vinte e duas atividades práticas que contaram com conversa com especialista; análise de exemplar de um MD; análise de duas SD, uma retirada de um livro e outra elaborada pela formadora; análise do material didático utilizado pelos professores; adequação de uma proposta de produção do gênero entrevista jornalística trazida pelo material didático dos professores; e análise de entrevistas jornalísticas produzidas pelos alunos de um dos professores participantes. Dessa forma, os professores transitaram por

novas ferramentas e pelas ferramentas que utilizam no cotidiano de trabalho, conforme previsto no planejamento do curso.

A sinopse mostrou que os saberes a ensinar foram menos trabalhados no decorrer do curso. Saberes sobre ortografia, morfologia e referência, por exemplo, que fazem parte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não foram abordados devido ao fato de que não foi possível realizar uma SD com os alunos dos professores participantes. Isto é, os saberes a ensinar seriam trabalhados quando os docentes precisassem elaborar atividades para trabalhar as características linguístico-discursiva do gênero entrevista jornalista. No entanto, como essa etapa não ocorreu, esses saberes foram menos discutidos durante o curso.

A sinopse demonstrou que, relacionados à atividade expositiva, ocorreram momentos de exposição em que a formadora monopolizou o turno conversacional. De acordo com a descrição da atividade, o recurso a essa FST ocorre nas atividades em que os conceitos teórico-metodológicos são trabalhados, então a atividade expositiva, implementada por meio da FST expositiva contribui para criação de uma comunidade discursiva acadêmica e profissional com os professores por meio da criação de massas aperceptivas que podem possibilitar a compreensão de uma outra forma de trabalhar a produção textual que necessita do domínio de conceitos teóricos.

Durante todo o curso, a FST como o questionamento foi mobilizada dezoito vezes e o trabalho em grupo e a partilha foram implementados vinte e uma vezes. Esses últimos propiciam abertura aos participantes para interagir e demonstrar se massas aperceptivas estavam sendo construídas, como evidenciou a análise das interações formativas do encontro. Já o trabalho em grupo indica que o curso buscou envolver os participantes na apropriação de saberes para o ensino da produção escrita o que, segundo as interações formativas, também pode ser verificado, pois os professores interagem a partir dos questionamentos propostos pela formadora.

No que diz respeito à terceira questão desta pesquisa: *Como se caracterizam os gestos da formadora no encontro analisado?* As análises demonstram que a formadora mobiliza os gestos de enquadrar-conceitualizar, instrumentalizar e mobilizar a prática. De acordo com as interações formativas, a formadora buscou se integrar nas atividades práticas e mobilizou o gesto de instrumentalizar os docentes para o ensino da produção textual partindo do material utilizado por eles associando-os aos dispositivos MD e SD.

Esse ponto relaciona-se com a resposta à quarta questão: *Os conflitos que emergem nas interações entre formadora e docentes durante um dos encontros*

formativos sobre o trabalho de ensino da produção textual são relacionados a qual(is) eixo(s)? As análises mostram que os conflitos dos participantes se relacionam ao eixo do agir da formadora, pois o gesto de mobilizar a prática ao propor a produção inicial do gênero entrevista jornalística fez emergir outros conflitos. Desse modo, emergiram conflitos no eixo do contexto e das prescrições devido às constantes alterações relacionadas ao contexto pandêmico.

Emergiram, ainda, conflitos nos polos da atividade, a saber, o outrem e o objeto. O outrem é representado pela Secretaria Municipal da Educação, pela gestão da escola, pelos PEB II e pelos pais. Devido à busca por parâmetros para agir durante o ensino remoto, nunca realizado no Ensino Fundamental Anos Iniciais, tanto a equipe da Secretaria quanto a equipe gestora participam de forma mais próxima no processo de planejamento, de acordo com as análises das prescrições. Os PEB II, segundo os participantes do curso, estavam excedendo na quantidade de atividades propostas e os pais/responsáveis, de acordo com os docentes, não estavam colaborando adequadamente para a realização das atividades, como mostra o sétimo excerto das interações formativas.

O objeto, criar um meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de capacidades, torna-se conflituoso, pois o professor, impossibilitado de estar na sala de aula, experiencia novas formas de implementar o objeto de seu trabalho, conforme mostraram também as análises das prescrições. Esses conflitos, por fim, acabam gerando outros em relação à subjetividade do trabalhador que se sente insatisfeito com seu contexto de trabalho e se autoavalia como um profissional que reclama excessivamente, postura esta que, segundo ele, não desejava adquirir.

Essa compreensão dos conflitos leva-nos à última questão: *Qual o gesto da formadora perante os conflitos vivenciados pelos participantes?* A análise mostrou o gesto da formadora de regulação dos conflitos ao situá-los como parte do trabalho docente. Após essa intervenção e ao compreender que o planejamento da atividade seria feito durante os encontros e que teriam tempo para realizar a produção de texto com os alunos, um dos professores aceita realizá-la e divide o gesto de planejar com a formadora, buscando meios para enviar a proposta de produção inicial para os alunos, conforme mostram as partes finais dos excertos oito e nove.

Após responder às questões que nortearam este trabalho, consideramos que esta pesquisa realiza as seguintes contribuições.

Contribuições teórico-metodológicas para a discussão e análise da atividade de formação

As análises das interações formativas mostraram que a formadora mobilizou o gesto didático de criação de memória juntamente com os gestos de formação de instrumentalização para a prática e o de conceitualizar teoricamente. Isso indica que há uma relação entre os gestos de formação e os gestos didáticos, pois, destacadas as especificidades, há uma situação de aprendizagem de saberes profissionais, e a relação da dupla triangulação pode incluir uma interligação entre os gestos didáticos e os de formação.

A elaboração da sinopse além de identificar a dinâmica de implementação do objeto de formação pode tornar-se instrumento para avaliar cursos. Nesta pesquisa, esse dispositivo evidenciou, por exemplo, acentuada presença de atividades expositivas, um trabalho menor com os saberes a ensinar e uma constante recorrência dos conceitos teóricos. A visão global de uma sequência de formação propiciada pela sinopse pode subsidiar o planejamento de outros momentos formativos, evidenciando a necessidade de se atentar para a lógica entre as atividades propostas e o objeto da formação.

As adaptações da sinopse realizadas nesta pesquisa, como relacionar na mesma coluna as atividades de formação, as FST de trabalho e os saberes mobilizados, permitem uma visão mais ampla da organização da implementação do objeto de formação. Incluir os gestos do formador na coluna da descrição da atividade de formação e as interações dos participantes, como fizemos na análise do sétimo encontro, caracteriza melhor a inter-relação entre a atividade de formação, os gestos da formadora e as interações dos participantes cujos conflitos interferem nos gestos e nas atividades de formação, pois constituem as dimensões da atividade do formador.

A sinopse está centrada nos desdobramentos do objeto de ensino, no entanto, como mostraram as análises do sétimo encontro, considerar as interações dos participantes perante esse movimento de implementação do objeto traz à tona os conflitos vivenciados por eles.

Com base nas análises das interações formativas, consideramos primordial não silenciar os conflitos dos participantes, pois o gesto da formadora de situar os conflitos contribuiu para o envolvimento dos docentes no processo formativo, pois enfrentavam tensões que, devido ao contexto pandêmico, transcendiam o trabalho didático.

Por isso, a importância de realizar análises das interações formativas considerando-as como não unívocas, pois são fruto de tensões entre diferentes vozes,

como respostas, como questionamentos, como voz interior que não se manifesta, mas age no psiquismo dos participantes. O docente, quando expressa os conflitos que está vivenciando, não dirige sua voz somente à formadora, mas questiona a postura dos PEB II que estão excedendo na quantidade de atividades, questiona o excesso de cobrança, questiona e responde a si mesmo, pois não se identifica com o papel de um profissional que reclama, porém, mediante a situação, acaba demonstrando sua insatisfação.

Devido a essas questões, destacamos a contribuição dos estudos de Jakubinskij (2015/1923) e Volochínov (2009/1929) para compreender a constituição das interações formativas entre formadora e participantes, pois constituíram o curso ao mesmo tempo em que foram constituídas por esse processo de formação.

Os conceitos de conflito e de obstáculo de aprendizagem podem se tornar objetos de formação para que os docentes os compreendam como possíveis ferramentas para a criação de um meio propício ao desenvolvimento de capacidades dos alunos, bem como para seu desenvolvimento profissional. Além dessas questões, o formador pode utilizar as noções de conflito e de obstáculo como instrumentos para propor atividades de formação que considerem este último como constitutivo da situação de aprendizagem dos alunos e dos próprios docentes. Embora o conflito seja inerente ao trabalho do professor, propomos que há uma inter-relação entre essa noção e o conceito de obstáculo, pois um obstáculo didático, por exemplo, pode fazer emergir um conflito nas dimensões do trabalho da mesma forma que uma tensão do âmbito do trabalho pode desencadear obstáculos para a aprendizagem.

Ao formalizarmos o gesto de regulação de conflitos contribuímos para conscientizar o formador de que os conflitos dos participantes são inerentes à complexidade que constitui a formação de professores e que o gesto de planejamento de um curso pode abarcar estratégias (gestos do formador, atividades de formação, questionamentos) para que as tensões emergjam e se tornem instrumentos de desenvolvimento tanto para os participantes quanto para o formador.

Contribuições para o processo de formação continuada de professores em serviço

O gesto de planejar da formadora abarcou a ação de ir à escola e dialogar com a equipe gestora sobre a proposta do curso que almejava implementar. Destacamos o papel de ouvir a gestão da unidade escolar ao propor cursos de formação continuada, pois a parceria relativa ao curso que analisamos neste trabalho ocorreu porque a equipe gestora considerou relevante discutir o ensino de produção textual com os professores e criou

condições para que esse processo pudesse ocorrer na escola e no momento propício para tanto, a HTPC. Essa colaboração foi fundamental para conseguir realizar o curso no espaço destinado por lei para a formação docente na escola, a HTPC.

Em relação à questão de termos acumulado diferentes papéis na formação, quais sejam, professora da rede onde ocorreu a pesquisa, formadora e pesquisadora, consideramos que, embora seja preciso redobrar a atenção para questões éticas da pesquisa, investigar o contexto de trabalho é uma forma de contribuir para a problematização das situações vivenciadas em serviço, por exemplo, os momentos de formação em HTPC.

Dessa forma, mesmo cientes de que toda situação de formação é singular devido às características dos participantes e do contexto, buscamos apresentar possíveis estratégias para fazer emergir os conflitos dos participantes. São elas: realizar atividades de formação voltadas para a prática dos participantes, mobilizar o gesto de formação de instrumentalização e propor questionamentos com conteúdo direcionado para a mobilização da prática.

Também podem ser consideradas estratégias para que conflitos emergjam: dar voz aos participantes, oferecer espaço para falarem de seus obstáculos didáticos, situar e compreender as tensões como inerentes ao trabalho e buscar coletivamente alternativas para as contradições vivenciadas.

É preciso dizer ainda que o fato de trabalhar como docente na rede em que realizamos a pesquisa influenciou a proposição de atividades de formação voltadas para a análise da prática e dos materiais trabalhados pelos participantes em sala de aula. Dessa forma, ressaltamos a importância de os gestos de formação, desde o planejamento, considerar as práticas efetivas dos docentes, problematizando-as e valorizando-as.

O gesto de planejar também contou com o método de instrução ao sócia que possibilitou aos docentes e à formadora conhecerem o trabalho de ensino da produção de texto dos participantes. O levantamento de temas que fizemos dos textos resultantes desse método contribuiu para oferecer um retorno à equipe gestora da escola e propor uma formação que fosse ao encontro do trabalho dos participantes. A realização do método de instrução ao sócia, além de ser uma possibilidade de reflexão para o próprio trabalhador, forneceu direcionamentos para propor atividades de formação que se concretizaram por meio dos dispositivos SD e MD, cujo objetivo era destacar a sistematização necessária ao ensino da produção textual.

A análise demonstra que o gesto de mobilizar a prática por meio da análise do material didático utilizado pelos docentes provoca reflexões. As análises das interações formativas demonstram que o gesto de mobilizar a prática, por meio das FST questionamento e trabalho em grupo, possibilita o engajamento dos participantes, suscita a reflexão e propicia abertura para a emergência de conflitos. Dessa forma, consideramos que as atividades de formação podem ser planejadas de forma a envolver diretamente a mobilização da prática docente, pois esse tipo de atividade fez emergir conflitos que podem ser zonas de desenvolvimento profissional quando não silenciados.

O gesto de regulação de conflitos ocasionou o engajamento de um dos docentes que passa a contribuir para o planejamento dos próximos encontros. Esse fato mostra que gesto de planejar nem sempre ocorrerá anteriormente à realização da sequência de formação e que o formador precisa valorizar as contribuições dos participantes para o planejamento das atividades de formação.

A preocupação dos docentes em acrescentar mais uma tarefa ao excesso de trabalho que estavam vivenciando devido ao ensino remoto chama atenção para o fato de que os cursos de formação continuada precisam adequar-se à rotina dos envolvidos. Desse modo, propor cursos na HTPC, que já compõe a carga horária dos professores, torna-se fundamental para não criar descompassos entre a prática docente e as atividades de formação propostas. Essa é uma questão a se considerar ao propor sequências de formação.

As análises do contexto social, das prescrições para o ensino remoto, da sinopse e das interações formativas aqui apresentadas, mesmo que digam respeito a um único curso de formação em HTPC, possibilitam delinear uma definição inicial do trabalho do formador como uma atividade:

(i) influenciada pelas condições sócio-históricas, conforme mostrou a descrição do gesto de planejamento que compreendeu mudanças decorrentes do contexto pandêmico;

(ii) guiada por prescrições do sistema de ensino e do sistema educacional, nesse ponto destacamos a prescrição de que a HTPC, dentre outros objetivos, trata-se de um momento de formação na escola;

(iii) constituída por modelos do agir que podem ser apreendidos por meio dos gestos de formação, em que incluímos o gesto de regulação de conflitos, das FST, dos saberes e das modalidades de atividades formativas;

(iv) pertencente a um coletivo, pois, embora este curso tenha estruturado em torno das características do trabalho dos professores participantes que foram identificadas no processo de planejamento, apresenta uma história comum a outros cursos de formação, como o objetivo de contribuir para a prática profissional dos envolvidos;

(v) mediada por artefatos materiais e simbólicos que compreendem desde os slides até dispositivos teórico-metodológicos como o MD e a SD;

(vi) interligada ao sistema didático, pois o curso considerou a prática de ensino dos participantes, analisou conjuntamente o material didático utilizado por eles e planejou a implementação de uma proposta de produção inicial que fosse ao encontro das condições de trabalho no ensino remoto em contexto pandêmico;

(vii) desenvolvida em interação com outros (professores, gestão, secretário de educação, órgãos governamentais, pesquisadores etc.);

(viii) influenciada pelos conflitos e pelos obstáculos dos professores participantes.

A partir da conscientização (VIGOTSKI, 2009) desses elementos que compõem o trabalho do formador, os cursos de formação em HTPC podem ser mais bem estruturados, potencializando a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes. Essa conscientização pode servir também como recurso à formação dos formadores de professores.

Ter realizado a formação na HTPC foi uma questão primordial para esta pesquisa, pois em continuidade à pesquisa de mestrado (AMORIM, 2017) questionávamos se esse espaço, caracterizado como um momento que não contribui para o desenvolvimento profissional do coordenador e dos professores, poderia tornar-se de fato um espaço de potencial desenvolvimento para esses profissionais e seus trabalhos.

Desse modo, consideramos que é possível transformar a HTPC em um espaço produtivo de formação, mobilizando os conflitos dos participantes como instrumentos para o planejamento de cursos, para a implementação das atividades de formação e FST e para a elaboração de estratégias coletivas para o agir docente. Nesse sentido, o gesto do formador de mobilizar a prática e a FST questionamentos para implementar atividades de formação que envolvam a prática de sala de aula podem ser instrumentos para que os conflitos emergjam e suscitem diálogos, internos e externos, réplicas e questionamentos dirigidos a todos os envolvidos direta e indiretamente com o trabalho docente.

Este estudo contribui, então, ao demonstrar que a elaboração de cursos de formação em HTPC precisam considerar as seguintes questões:

-Os elementos que constituem a atividade do formador;

-Os gestos de formação inerentes a essa atividade, destacando o gesto de regulação de conflitos e de obstáculos;

-A lógica subjacente às atividades de formação, aos saberes abordados e as FST que estruturam o estudo em torno dos objetos da sequência de formação;

-A ampliação dos objetos da formação, considerando o trabalho acerca dos conceitos de conflito e de obstáculo de aprendizagem dos alunos e dos envolvidos no curso;

-As interferências do contexto e das prescrições com que lidam os envolvidos para que o processo formativo seja coerente com a situação de trabalho deles;

-As características da prática docente dos participantes para que as atividades de formação sejam instrumentos para suscitar diálogos internos, réplicas e questionamentos entre as diferentes vozes que compõem um curso de formação, bem como propiciem a partilha e a transformação da massa aperceptiva dos professores e do formador.

Contribuições a partir do grupo e para o grupo de pesquisa ALTER – FIP

Destacamos que as contribuições desta pesquisa estão relacionadas aos trabalhos, dos integrantes do grupo ALTER - FIP. Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2015), por meio da discussão de uma formação realizada em serviço na rede estadual (ABREU-TARDELLI 2014, 2015), apresentam a importância de ir à escola e compor um coletivo de professores de forma voluntária, de discutir os conflitos em relação ao trabalho docente e buscar coletivamente soluções para eles.

Voltero (2018) apresenta que os conflitos de uma professora de Língua Portuguesa da rede estadual de São Paulo se situam nas regras do ofício (dimensão transpessoal), em relação aos demais colegas de trabalho (dimensão interpessoal) e no que diz respeito às regras impostas pelas instâncias superiores (dimensão impessoal).

Hernandes-Lima (2020) demonstra como a influência dos Outros no agir de uma professora de Língua Portuguesa contribui tanto para a ação quanto para o sofrimento dessa profissional. Esse trabalho oferece-nos ainda uma definição para o conceito de conflito com base em Clot (2006, 2010).

Viani (2022) identifica que os conflitos de uma professora de Língua Portuguesa em relação ao ensino de gramática se situam na interpretação que ela faz dos papéis dela e dos alunos para o funcionamento da aula; na sequência com que expõe o conteúdo, pois o percurso dela se difere do apresentado pelo material didático e no desejo de trabalhar de forma que o aluno saiba mobilizar a gramática e não decorá-la.

Essas três pesquisas analisam os dados de uma mesma formação (ABREU-TARDELLI 2014, 2015) com olhares voltados para diferentes objetos, no entanto o intuito de todas é justamente contribuir para uma proposta de formação docente.

Amorim (2017) analisou textos sobre o trabalho de coordenação pedagógica durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), quais sejam, prescrições para o trabalho do coordenador pedagógico, diários de campo da pesquisadora e comentário escrito pela coordenadora. Nesse processo identificou que as orientações para o trabalho do coordenador não o consideram como protagonista de seu trabalho; que os diários de campo descrevem a HTPC como um momento em que diversos assuntos são discutidos, mas que não há uma abordagem científica das questões levantadas; e que uma das coordenadoras participantes da pesquisa vivencia dilemas nas dimensões de seu trabalho, pessoal, impessoal (prescrições) e interpessoal (docentes e diretora), fato esse que dificulta a criação de um espaço de formação significativo para todos os envolvidos.

Dessa forma, Voltero (2018) e Hernandez-Lima (2020) demonstram quais conflitos os professores vivenciam e que esses ultrapassam o objeto de ensino. Viani (2022) complementa ao identificar que as tensões podem residir no objeto gramática normativa. Portanto, na atividade de formação continuada, o formador se inter-relaciona com seus próprios dilemas (AMORIM, 2017), conflitos (CLOT, 2006, 2010) e com os conflitos dos participantes, pois estes são trabalhadores no exercício de uma profissão inerentemente conflituosa (MACHADO, 2007).

Como consequência dessas questões, com base nos trabalhos anteriores do ALTER – FIP, esta pesquisa demonstra estratégias para a emergência dos conflitos dos participantes e para a regulação dessas tensões, possibilitando que se tornem instrumentos para a formação continuada. Dessa forma, as análises mostram como os gestos da formadora (parceria com a gestão da escola, conhecer a prática dos docentes antes de planejar o curso, dar voz aos professores exporem seus obstáculos didáticos, trazer elementos da prática e do contexto dos envolvidos), como as atividades de formação propostas (trabalho com os saberes para ensinar por meio da discussão de dispositivos didáticos para o ensino de textos, MD e SD, análise de materiais utilizados pelos docentes, proposta de produção de textos com os alunos) e como a FST questionamento fizeram emergir conflitos que, por sua vez, foram regulados pela formadora, ou seja, foram problematizados, ocasionando o engajamento dos professores envolvidos.

Portanto, a singularidade desta pesquisa é concretizar uma proposta de formação continuada cujo fio condutor são os conflitos dos participantes. Devido ao fato de essas

tensões serem inerentes ao trabalho docente, o processo formativo analisado neste trabalho pode subsidiar outros, contribuindo para o planejamento de outras sequências de formação.

Contexto pandêmico e formação de professores

Não obstante às dificuldades impostas pela pandemia à Educação Básica, a realização de encontros *on-line* durante a HTPC, para estudar propostas teórico-metodológicas para o ensino de diferentes objetos, para discutir a prática docente, abarcando seus conflitos, seus obstáculos de aprendizagem e os dos alunos, pode ser uma possibilidade viável para otimizar o processo de formação na escola, possibilitando o contato entre docentes de diferentes unidades escolares, ou seja, diferentes situações de trabalho.

Dessa forma, uma situação imposta pelo contexto pandêmico pode ser redirecionada para o ensino presencial em que encontros *on-line* podem contribuir para a ampliação e para o fortalecimento do coletivo de professores que sofre as consequências das diferentes formas de contratação dos docentes que acabam divididos entre o grupo dos efetivos e o grupo dos celetistas. Em alguns casos, esses últimos são vistos como elementos transitórios do sistema. Cabe dizer que ambos os participantes do curso não faziam parte do quadro efetivo de professores da rede, porém optaram por continuar participando e contribuindo para a realização do processo formativo.

É preciso esclarecer ainda que o contexto pandêmico funcionou como uma lupa em relação aos conflitos dos participantes, contradições essas que já existiam anteriormente a esse momento, conforme podem atestar os trabalhos de Voltero (2018), Hernandez-Lima (2020) e Viani (2022). Talvez uma das maiores contribuições da pandemia para a Educação brasileira seja explicitar os problemas enfrentados há anos por docentes e formadores.

Limitações desta pesquisa

No que diz respeito às limitações desta pesquisa, apontamos o fato de não termos analisado as entrevistas jornalísticas produzidas pelos alunos do professor Caio, bem como a aula remota produzida pelo docente para propor a realização dessa produção inicial do gênero.

Uma outra limitação foi não realizar uma discussão com os docentes participantes do curso sobre os conflitos e os obstáculos identificados pela pesquisadora a fim de

verificar de que forma os professores os consideram. É preciso buscar meios de a pesquisa considerar as réplicas dos participantes. Embora seja difícil conciliar o tempo da formação com o tempo da pesquisa, deixamos essa questão como encaminhamento para futuros trabalhos que envolvam cursos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L.S. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. 213f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ABREU-TARDELLI, L.S. **Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa**. Projeto submetido ao Programa de Núcleo de Ensino da Unesp. 2014.

ABREU-TARDELLI, L.S. **Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa**. Projeto submetido ao Programa de Núcleo de Ensino da Unesp. 2015.

ABREU-TARDELLI, L. S.; SILVA-HARDMEYER, C. Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento. In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp - artigos 2015: Formação de professores e Trabalho docente**. [recurso eletrônico], vol. 05 – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

ABREU-TARDELLI, L. S. *et al.* Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTÓVÃO, V.L.L. (org.) **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 2015-245.

ABREU-TARDELLI, L. S.; APOSTOLO, M. C. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v.16, n.3, p.361-368, set/dez. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.163.01>. Acesso em: 21 fev. 2010

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.35-53.

AMORIM, N. R. V. **A coordenação pedagógica durante a HTPC: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições**. 2017. 145f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista, Rio Preto.

AMORIM, I.F. de; CARVALHO, E. A. de. A institucionalização de políticas de formação continuada de professores: o caso do Instituto Federal de São Paulo. In: MONTEIRO, S. A. de S. **Formação docente: princípios e fundamentos 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 265-277.

AQUINO, L. de L. A. **O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental**. 2009 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

BARRICELLI, E. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação infantil: um estudo genealógico**. 2012. 210f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARROS, E. M. D. de; CORDEIRO, G. S.; A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. In: BARROS, E. M. D. de; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.) **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 217-249.

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócio... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, Belo Horizonte, v. 16, n.1, p.1-8, 2013.

BENDASSOLLI, P. F. SOBOLL, L. A. P. Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 14, n.1, p.58-72, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v14n1/v14n1a06.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BOZZINI, I. C. T.; FREITAS, D. de. O trabalho coletivo na escola pública: três estudos sobre o HTPC/ATPC. **Interciência & Sociedade**, São Carlos, v.3, n.2, p. 60-71, 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA BRONCKART, E.; BRONCKART, J.-P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, v.1, n.1, p.43-60, 2010. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37285>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, J.-P. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 4, n. 6, p.1-30, 2006b. Disponível em:

http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

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

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

BRONCKART, J.-P. En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. **Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas**. Bariloche: Ediciones GEISE, 2013b. p. 39-59. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81364>. Acesso em 23 fev. 2022.

BRONCKART, J.P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. In: BRONCKART, J. P.; BRONCKART, E.B. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, Mercado de Letras, 2017. p. 37-50.

BRONCKART, J.P. Reflexões para um redesdobramento da didática das línguas. In: BRONCKART, J. P.; BRONCKART, E.B. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, Mercado de Letras, 2017. p. 91-110.

BRONCKART, J. P. Quelques réflexions sur les genres, dans leurs rapports aux textes et à la syntaxe. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara: Letraria, 2020.

BRONCKART, J. P.; PLAZAOLA GIGER, M. I. La transposition didactique. Histoire et perspectives d’une problématique fondatrice. **Pratiques**, n. 97-98, p.35-58, 1998. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37317>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CARDOSO, F. O. F; ABREU-TARDELLI, L. S. Gramática e ensino: um estudo sobre pesquisas e propostas com o objeto gramatical. **Miguilim** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 10, n. 2, p. 776-789, maio-ago. 2021.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006a.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, São Paulo, v.9, n.2, p.99-107, 2006b.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D dos (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 87-96.

CLOT, Y. Clínica da atividade. **Horizontes**, Itatiba, v.35, n.03, p.18-22, set/dez.2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526/239>. Acesso em: 1º ago. 2019.

CORDEIRO, G. S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. **Raído**, Dourados, v.9, n.18, p.113-136, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/4202>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CRISTOVÃO, V. L.L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.305-344.

CUNHA, M. I da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, n.3, p.609-625, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2022.

DE PIETRO J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p.51-81.

DIMAS, I. D.; LOURENÇO, P. R.; MIGUEZ, J. Conflitos e desenvolvimento nos grupos e equipes de trabalho - uma abordagem integrada. **Psychologica**. [s.l], n.38, p. 103-109. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242200864_abordagem_integrada/link/0f31753c565aee229100000/download. Acesso em: 10 jul. 2022.

DIOLINA, K. **Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo**. 2016. 238f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, J.; TOULOU, S. De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques, **Travail et formation en education**, v.1, p.1-27, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/tfe/596?gathStatIcon=true&lang=en>. Acesso em: 24 fev. 2022.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio e tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.) **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2019.

DOLZ, J. A pesquisa, uma necessidade para os professores de língua. [Entrevista cedida a] SILVA, A. A. P.; SILVA, C. M. R. da. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n.7, p.11-22, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/252/177>. Acesso em: 24 fev. 2022.

DOLZ, J. Ensino de língua, formação docente e pesquisa: um diálogo com Joaquim Dolz. [Entrevista cedida a] WITTKE, C. I. **Fórum Linguístico**, v.12, n.4, p.986-997, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n4p986/31086>. Acesso em: 24 fev. 2022.

DOLZ, J. GAGNON, R. Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. In: BORER, V. L.; RIA, L. **Apprendre à enseigner**. Press Universitaires de France, 2016. p 107-123. Disponível em: <https://www.cairn.info/apprendre-a-enseigner--9782130618966-page-107.htm>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C.; COUCHEPIN, C. T. Os obstáculos de aprendizagens e as intervenções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta à carta do leitor. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.9, n.16, p.71-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/138/143>. Acesso em: 24 fev. 2022.

DOLZ, J. *et al.* Méthodologie. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.) **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 91-113.

DOLZ, J.; ROA, S.M.; GAGNON, R. Macrostructures et trames prototypiques dans les sequences de formation. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.) **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 117-138.

DOLZ, J.; LAURENS, V.; SILVA-HARDMEYER, C. M. R. DA. Les formes sociales de travail dans la formation à l'enseignement de la production écrite. Macrostructures et trames prototypiques dans les sequences de formation. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.) **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 173-200.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 23 jan. 2022.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.131-163.

FERREIRA, M. C. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho?: reflexões empíricas e teóricas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v.11, n.01, p.83-99.2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25792>. Acesso em: 1º ago. 2019.

FIOROTO, J. **O debate regrado**: uma análise das capacidades linguageiras em atividades de produção textual oral de um material didático para o ensino médio. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas. São José do Rio, 2022.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 226f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GABATHULER, C.; VUILLET, Y. Les concepts d'obstacle et d'empêchement comme outils dans la formation des futurs enseignants de langues. In: BALSLEV, K.; BRONCKART-BULEA, E.; LAURENS, V.; NICOLAS, L. (org.). **Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants**: discussions théoriques et applications didactiques. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022. p. 37-54.

GAGNON, R. **Former à enseigner l'argumentation orale**: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. 2010. Thèse de doctorat: Univ. Genève, Genève, 2010. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GAGNON, R. et al. Les gestes du formateur d'enseignants. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.) **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 201-228.

GAGNON, R. DOLZ, J. Les objets de la formation à l'enseignement de la production écrite. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.) **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 173-200.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**. Itapetininga, v.1, n. 2, p.161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out.-dez.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GRAÇA, L. **O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita**. A análise do objecto ensinado numa sequência didáctica do texto de opinião no Ensino Básico. 2010. Tese (Doutorado em Didática), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7009/1/5116.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. A.; DOLZ, J. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. **Estudos linguísticos/ Edições Colibri/CLNL**, Lisboa, p. 263-282, 2015. Disponível em: https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/263_282.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

GRAÇA, L. Saberes em (trans)formação contínua: uma abordagem metodológica na análise das práticas de formação para o ensino da escrita. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.18, n.2, p.460-476, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.11/60747883>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GUIMARÃES, A.M de M.; MACHADO, A. R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A.M de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.9-16.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor**: conflitos e poder de (não)agir. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas. São José do Rio, 2020.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Introduction. Dans: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (dir.). **Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation**. Paris: De Boeck Supérieur, 2009, p.7-40. Disponível em: <https://www.cairn.info/savoirs-en-trans-formation--9782804115104.htm>. Acesso em: 24 fev. 2022.

IVANOVA, I. El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. In: RIESTRA, D. (org.) **Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados**: estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Mino y Dávila, 2010. p. 43-71.

_____. Lev Jakubinskij (1892-1945): o destino de um linguista russo. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.2, n.2, p.225-241, dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Neuraci/Documents/Curso%20Dora%202019/Ivanova-Irina-2012-Lev-Jakubinski-1892-1945-o-destino-de-um-linguista-russo.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

JAKUBINSKI, L. **Sobre a fala dialogal**. Tradução Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola, 2015.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; GRANDE, P. B. de. A linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v.17, n.4, p.724-742, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04/60747423>. Acesso em: 24 fev. 2022.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/559/246>. Acesso em: 08 fev. 2020.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do *métier* do professor de francês como língua estrangeira. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v.18, n2, p. 328-350, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.05>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MACHADO, A. R. (Org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p.237-259.

MACHADO, A. R.;. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.77-97.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V.L. A Construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L. (org.). **Linguagem e educação**: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e educação**: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. Organização Lília Abreu-Tardelli, L. S. e Vera Lúcia Cristóvão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 153-164.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, A. R. *et al.* ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e**

educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 101-116.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do 'métier'. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v.10, n.3, p.619-633, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n3/09.pdf>. Acesso em: 21 fev.2020.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.P. (2005). De que modo os textos prescritivos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 21, n.2, p.183-214.

MACHADO, A. R.; J. P. BRONCKART. (Re-)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. et al. ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010, p.160-171.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D'O; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do professor. In: MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D'O; LOUSADA, E. G (Org). **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.15-31.

MAGALHÃES, L.M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **A formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.239-259.

MOITA LOPES, L.P da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 10, n. 2, p.329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em:18 fev. 2021

MONTE MOR, W. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W.R.; CAMPOS, D. M. (Org.) **Desafios da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas: Pontes editores, 2019. p. 187-206.

OLIVEIRA, A. R. de. **A HTPC como espaço de formação:** uma possibilidade. 2006. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **Cultura y Educación**, 2, 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena R. Rojo. Circulação restrita. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf> Acesso em: 20 ago. 2017.

RIESTRA, D. El dialogismo y los géneros de la interacción verbal humana en Jakubinskij y Voloshinov. **Eutomia**, Recife, v.1, n.21, p.1-19, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/237123>. Acesso em: 28 fev. 2020.

RIOS-REGISTRO, E. **A relação entre prescrição, representações e agir docente**: um estudo de caso em um curso de formação inicial. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. A Linguística aplicada: constituição e ressignificação como campo de estudos linguísticos. In: RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011, p.11-32.

ROGER, J-L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v.16, n. especial 1, p.111-120, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a11.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

ROJO, R. H. R. **Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin** :ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Disponível em: https://www.academia.edu/1494671/G%C3%8ANEROS_DO_DISCURSO_NO_C%C3%8DRCULO_DE_BAKHTIN_FERRAMENTAS_PARA_A_ANALISE_TRANSDISCIPLINAR_DE_ENUNCIADOS_EM_DISPOSITIVOS_E_PRATICAS_DIDATICAS. Acesso em: 07 mar. 2022.

SACRISTÁN, J. G. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 233-293.

SAUJAT, F.O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.5-34.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SÉRIOT, P. **Volosinov e a filosofia da linguagem**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, C. M. R da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. 2013. 384f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SILVA, C. M.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional**, São Paulo, v.5, n.1, p.44-67, jan./jun.2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/319/326>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.81-104.

SOUZA, E. G. G.; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1113-1133, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/nJ9ysyLn6Nv5f8Q4FCFRLby/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 07 de mar. 2022.

SURIAN, M.; DOLZ, J. Les activités de formation sur la production écrite. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.) **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 139-172.

TOBOLA COUCHEPIN, C. Franchir les obstacles: la force des régulations interactives. In: BALSLEV, K.; BRONCKART-BULEA, E.; LAURENS, V.; NICOLAS, L. (org.). **Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants: discussions théoriques et applications didactiques**. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022. p. 147-168.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1. ed. 1987. 23.reimpressão 2015.

VIANI, R. B. **Os conflitos do professor em relação à gramática e à sua transposição didática: análises de um material didático, uma aula e uma entrevista**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLOSHINOV, V. **Marxismo y filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Godot. 2009.

VOLTERO, K. M. **Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências exatas, S. José do Rio Preto, 2018.

ANEXOS

ANEXO A – Edital do curso de formação de professores para o ensino da produção de texto.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE XXXXX

LOGO DA PREFEITURA

Secretaria da Educação

CEFAP – Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos
Professores do Município de XXXXX “Profa. XXXX XXXXX XXXXX
XXXX”

EDITAL CEFAP XX/2020

FORMAÇÃO: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA– PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

FACILITADOR: Profa. Me. Neuraci Rocha Vidal Amorim

OBJETIVOS: Construir com os docentes: (i) a compreensão dos gêneros como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que são fundamentais para a participação dos alunos nas práticas sociais; (ii) dispositivos didáticos que possibilitam transformar os gêneros textuais em objetos de ensino.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1- Gêneros textuais como práticas sociais que abrigam operações de linguagem;
- 2- Compreensão dos gêneros textuais como objetos de ensino;
- 3-Modelo didático de gênero como dispositivo para o planejamento do ensino de gêneros;
- 4-Sequência didática de gênero como ferramenta para o planejamento do ensino de gênero e intervenções em sala;

LOCAL: CEM “Prof. Benedito Israel Duarte”

CARGA HORÁRIA: 40 horas

PÚBLICO-ALVO: Docentes e gestores do CEM “Prof. Benedito Israel Duarte”

NÚMERO DE VAGAS: 20 vagas

PERÍODO DE INSCRIÇÃO: 10 a 17 de fevereiro de 2020

CRONOGRAMA

Dia/Horário encontros presenciais: terças-feiras, das 18h às 20h.

Carga horária: Será composta por doze encontros presenciais com a duração de 2h (vinte e quatro horas) somados com 16 h (dezesesseis horas)

de leituras de textos teóricos referentes ao curso a serem realizadas nas unidades escolares em horário de Hora de Estudo (HE).

Datas	Carga horária
18 de fevereiro	2h presenciais
03 de março	2h presenciais + 2h de leitura na UE
10 de março	2h presenciais + 2h de leitura na UE
17 de março	2h presenciais + 2h de leitura na UE
24 de março	2h presenciais + 2h de leitura na UE
31 de março	2h presenciais + 2h de leitura na UE
07 de abril	2h presenciais + 2h de leitura na UE
14 de abril	2h presenciais + 2h de leitura na UE
05 de maio	2h presenciais + 2h de leitura na UE
12 de maio	2h presenciais
19 de maio	2h presenciais
26 de maio	2h presenciais
Total	40h

METODOLOGIA

O curso será desenvolvido a partir de discussões entre formadora e professores e entre professores. As discussões serão fomentadas: pelos textos teóricos; por atividades desenvolvidas durante os encontros para a compreensão da perspectiva teórico-metodológica apresentada pelo curso; por atividades elaboradas pelos professores para o ensino de produção escrita em sala de aula, pelas atividades realizadas pelos alunos.

Avaliação

- Participação nas atividades teóricas e práticas, propostas nos encontros presenciais;
- Realização do questionário referente ao texto teórico lido; e
- Frequência mínima de 75% nos encontros presenciais;

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDO NO HORÁRIO DE SERVIÇO

- Não terão direito à certificação, cursistas que tenham registro inferior a 75% de presença;
- Não poderão se inscrever em novos cursos ofertados em 2020 todos que ficarem reprovados por não contemplarem o percentual de presença.

INSCRIÇÕES

VIA FORMULÁRIO ELETRÔNICO.

Votuporanga, 10 de maio de 2020.

Secretário Municipal da Educação

ANEXO B – Planejamento dos encontros presenciais.

Destacamos que este quadro não se organiza a partir da estrutura da sinopse, pois na ocasião em que o elaboramos não tínhamos tido contato com esse instrumento.

Objetivo	Atividade	Materiais	Metodologia
Primeiro encontro 18/02/2020			
-Apresentar o cronograma inicial do curso de formação. -Identificar um professor voluntário para realizar, na sala de aula, atividades elaboradas pelo grupo. -Definir coletivamente o gênero a ser trabalhado. -Definir o projeto de classe que dará significação ao trabalho com o gênero escolhido.	-Escolha do gênero a ser trabalhado. -Análise da realidade dos alunos e da escola para definição do gênero a ser trabalhado.	-Cronograma do curso. -Livros didáticos.	-Interagir com os professores. -Provocar interação entre os professores a partir da proposta de escolher um gênero a ser trabalhado e de um projeto de classe.
Segundo encontro 03/03/2020			
-Conhecer como os professores planejam uma situação de ensino da produção escrita.	-Elaboração coletiva de um plano de aula que atenda às necessidades da turma do professor que irá aplicar as atividades em sala de aula.	-Plano de aula. -Livros didáticos.	-Interagir com os professores. -Realização de atividade em grupo para provocar interação entre os professores.
Objetivo	Atividade	Materiais	Metodologia
Terceiro encontro 10/03/2020			
-Compreender o gênero como objeto de ensino.	-Dinâmica: Gêneros e práticas sociais.	-Textos teóricos. -Folhas com os nomes dos gêneros. -Slides.	-Interação entre formadora e professores e entre professores mediada pela confrontação com a proposta de ensino da didática de línguas. -Realização de atividade em grupo.
Objetivo	Atividades	Materiais	Metodologia
Quarto encontro 17/03/2020			
-Elaboração do MD do gênero a partir de sua descrição: -Situação de produção; -Temática; -Forma composicional; -Marcas linguísticas.	-Análise e comparação de <i>corpus</i> do gênero notícia de divulgação científica, com vistas à descrição. -Encontrar aspectos gerais do gênero e diferenciais dos textos.	Textos teóricos. <i>Corpus</i> do gênero notícia de divulgação científica.	-Interação entre formadora e professores e entre professores mediada pela confrontação com a proposta de ensino da didática de línguas. -Realização de atividade em grupo.
Quinto encontro 24/03/2020			

- Elaboração do MD do gênero a partir de sua descrição; -Situação de produção; -Temática; -Forma composicional; -Marcas linguísticas.	-Análise e comparação de <i>corpus</i> do gênero notícia de divulgação científica com vistas à descrição. -Identificação de aspectos gerais do gênero e diferenciais dos textos.	<i>Corpus</i> do gênero notícia de divulgação científica.	-Interação entre formadora e professores e entre professores mediada pela confrontação com a proposta de ensino da didática de línguas. -Realização de atividade em grupo.
Sexto encontro 31/03/2020			
- Elaboração do MD do gênero a partir do levantamento de informações oferecidas por especialistas sobre o gênero.	-Tabela com levantamento de informações teóricas sobre o gênero.	Livros e artigos.	-Interação entre formadora e professores e entre professores mediada pela confrontação com a proposta de ensino da didática de línguas. -Realização de atividade em grupo.
Sétimo encontro 07/04/2020			
Objetivos	Atividades	Materiais	Metodologia
-Descrever o que os alunos já conhecem a respeito do gênero a partir da produção inicial e definir quais dimensões do gênero serão ensinadas.	-Responder questões norteadoras para auxiliar os professores a identificar o que os alunos já dominam do gênero e o que precisa ser trabalhado.	Textos escritos pelos alunos. (Anteriormente a esse encontro o professor terá realizado uma produção inicial com os alunos) Tabela com o que os alunos já conhecem sobre o gênero e com o que eles desconhecem sobre o gênero.	-Interação entre formadora e professores e entre professores mediada pela confrontação com a proposta de ensino da didática de línguas. -Realização de atividade em grupo.
Oitavo encontro 14/04/2020			
Objetivos	Atividade	Materiais	Metodologia
-Identificar quais informações levantadas sobre o gênero são relevantes para o processo de ensino e de aprendizagem. -Sintetizar informações sobre o gênero que são relevantes para o processo de ensino e de aprendizagem a partir da produção inicial realizada pelos alunos do professor voluntário.	-Elaboração de quadro com elementos que compõe o gênero e que são passíveis de serem ensinados.	<i>Corpus</i> do gênero notícia de divulgação científica. Livros. Textos dos alunos.	-Interação entre formadora e professores e entre professores mediada pela confrontação com a proposta de ensino da didática de línguas. -Realização de atividade em grupo.
Nono, Décimo e Décimo primeiro encontros 05/05/2020, 12/05/2020 e 19/05/2020			

-Planificar coletivamente uma SD para ensinar o gênero que atenda às dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções iniciais. * Seriam reservados 3 encontros para essa finalidade.	-Elaboração de atividades para contribuir com o desenvolvimento de capacidades dos alunos. -Elaboração de grade (s) de avaliação para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.	-Textos do gênero notícia de divulgação científica.	-Interação entre formadora e professores e entre professores mediada pela confrontação com a proposta de ensino da didática de línguas. -Realização de atividades em grupo.
Décimo segundo encontro 26/05/2021			
Objetivo	Atividades	Materiais	Metodologia
-Identificar se houve ou não o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos.	Avaliar as produções finais dos alunos.	Produções dos alunos após realizar as atividades planejadas coletivamente.	-Interação entre formadora e professores e entre professores mediada pela confrontação com a proposta de ensino da didática de línguas.

ANEXO C – Sinopse dos encontros *on-line*

A sinopse apresentada, a seguir, é uma adaptação da proposta de Dolz, Roa e Gagnon (2018). Devido à interligação entre a Forma Social de Trabalho (FST) e às modalidades de atividade, optamos por apresentá-las na mesma coluna. Cabe dizer que as retomadas dos conteúdos ao longo da sequência de formação são marcadas pela repetição do nível na sinopse.

Sinopse da sequência de formação: Processo de didatização de gêneros textuais			
Período da formação: onze encontros de aproximadamente duas horas (02/06/2021 a 18/08/2021)			
Nível	FST/Modalidade de atividade/ Saberes	Material	Descrição
Primeiro encontro 02/06/2020			
<i>Transição</i>			<i>A formadora agradece a parceria dos participantes, explica a dinâmica e objetivo dos encontros e a organização do que está iniciando.</i>
<i>Inserção</i>			<i>A formadora explica o papel do diálogo para o desenvolvimento do trabalhador na perspectiva de Clot (2010) para enfatizar a importância das discussões sobre o ensino da produção textual.</i>
1			O trabalho docente no ensino remoto em contexto pandêmico.
1.1			Identificação das mudanças no trabalho docente.
1.1.1	Partilha Atividade prática Saberes para ensinar	Quadro feito no word	Identificar alterações na rotina do trabalho. A formadora propõe a elaboração de um quadro para cada professor com ações de sala de aula que não podem ser realizadas devido ao ensino remoto.
1.1.2	Questionamento/ Partilha Atividade prática Saberes para ensinar	Slide com imagem de diferentes caminhos	Elencar e avaliar escolhas decorrentes do ensino remoto. A formadora apresenta uma imagem com diferentes caminhos e questiona quais escolhas estão realizando devido ao ensino remoto. Os participantes precisam classificar quais as mais fáceis e quais as mais difíceis.
1.1.3	Questionamento/ Partilha Atividade prática Saberes para ensinar	Slide com imagem de cabeças conectadas	Identificar estratégias criadas para o ensino remoto. A formadora questiona se os docentes criaram estratégias próprias para o ensino remoto.
1.1.4	Questionamento/ Partilha Atividade prática Saberes para ensinar	Slide com imagens de formas de comunicação	Descrever como está a comunicação com os alunos. A formadora questiona como está a comunicação com os alunos.
1.1.5	Partilha Atividade prática Saberes para ensinar	Slide com a imagem de definição da	Conhecer a definição de trabalho docente dos participantes.

		palavra professor	A formadora solicita que definam o que é o trabalho docente para eles.
1.2			Descrição do ensino de produção de texto nas aulas remotas
1.2.1	Partilha Atividade prática Saberes para ensinar	Slide com imagens que remetem à produção de texto	Identificar o trabalho de produção de texto realizado no ensino remoto. A formadora solicita aos docentes que falem sobre como estão trabalhando a produção de texto nas aulas remotas.
Sinopse da sequência de formação: Processo de didatização de gêneros textuais			
Período da formação: onze encontros de aproximadamente duas horas			
Nível	FST/Modalidade de atividade/ Saberes	Material	Descrição
Segundo encontro 09/06/2020			
Transição			A formadora explicou a organização do encontro.
Inserção			A formadora explicou os métodos de autoconfrontação simples e cruzada.
1.2.2	Questionamento/ Trabalho em grupo Atividade prática Saberes para ensinar	Dois vídeos feitos por um dos professores da formação	Analisar vídeos produzidos por um dos participantes com conteúdos relacionados à produção de texto. A formadora assiste aos vídeos, solicita ao professor que os fez que os comente, depois questiona o processo de elaboração; seleção do conteúdo; recursos visuais, objetivo do vídeo. O outro docente foi convidado a comentar o vídeo também.
Terceiro encontro 16/06/2020			
Transição			A formadora explicou que iria expor conceitos teóricos e que durante a exposição os docentes deveriam dizer se concordavam ou não com a perspectiva do autor apresentado.
2			Discussão de conceitos basilares do processo de didatização de gêneros.
2.1			Apresentação dos conceitos de língua, texto, gênero textual, transposição didática, modelo didático de gênero (MD), sequência didática (SD) e capacidades de linguagem na perspectiva da Didática de Línguas.
2.1.1	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com a definição de língua para	Discutir a compreensão de língua postulada por Volochínov (2009/1929).

		VOLOSHINOV, V. (2009). <i>Marxismo y filosofía del lenguaje</i> . Buenos Aires: Godot.	A formadora expõe o conceito de língua de acordo com o autor acima.
2.1.2	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com a definição de texto para VOLOSHINOV, V. (2009). <i>Marxismo y filosofía del lenguaje</i> . Buenos Aires: Godot.	Discutir a compreensão de texto postulada por Volochínov (2009/1929) A formadora expõe o conceito de texto de acordo com o autor acima.
2.1.3	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com a definição de gênero textual de DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem . Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio e tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.	Discutir a compreensão de gênero textual postulada por Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p.44). A formadora expõe a concepção de gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de acordo com os autores acima.
2.1.4	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com uma citação sobre os três níveis de transposição didática de acordo com MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V.L. A Construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L. (org.). Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais . Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.	Discutir os três níveis da transposição didática de acordo com Machado e Cristóvão (2009). A formadora expõe a definição de transposição didática e os três níveis desse processo de acordo com as autoras acima.
2.1.5	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com síntese de fases do MD de acordo com DE PIETRO J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.) Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino . Campinas: Pontes Editores, 2019, p.51-81.	Discutir o conceito de modelo didático como dispositivo didático para a transposição didática. A formadora expõe a definição e as fases de elaboração de um modelo didático de acordo com De Pietro; Schneuwly (2019).
2.1.6	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com síntese dos níveis do folhado textual de acordo com BRONCKART. J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos . Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.	Discutir o conceito de modelo didático como dispositivo didático para a transposição didática. A formadora apresenta os níveis de composição do texto de acordo com Bronckart (1999).

Sinopse da sequência de formação: Processo de didatização de gêneros textuais			
Período da formação: onze encontros de aproximadamente duas horas			
Nível	FST/Modalidade de atividade/ Saberes	Material	Descrição
2.1.7	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com esquema da SD de acordo com DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola . Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108. Slide com releitura das fases da SD de acordo com ABREU-TARDELLI, L. S. <i>et al.</i> Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTÓVÃO, V. L. L (org.) Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de língua. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 2015-245.	Definir uma SD e discuti-la como instrumento para desenvolver exercícios voltados para aprendizagem de um gênero de acordo com objetivos de ensino e dificuldades dos alunos. A formadora apresenta primeiramente as fases de uma SD de acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). Em seguida, apresenta as fases de uma SD conforme a releitura de ABREU-TARDELLI <i>et al</i> (2018).
2.1.3.1	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com uma síntese dos níveis do texto de acordo com Bronckart (1999) e a capacidade de linguagem requerida em cada nível.	Discutir como o ensino por meio dos gêneros textuais podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. A formadora relaciona os níveis que compõem um texto à capacidade de linguagem requerida em cada um deles.
3			Exemplificação de uma SD
3.1			Apresentação de um exemplar de SD do gênero história de amor.
Transição			<i>A formadora propõe aos professores que a cada atividade da SD discutida que digam se já fizeram algo semelhante ou não e se considerariam realizar exercícios semelhantes.</i>
3.1.1	Questionamento Trabalho em grupo Atividade prática Saberes para ensinar	Slides com imagens das atividades da SD sobre o gênero História de Amor elaborada por SILVA, M. E. A sequência didática: uma estratégia ao serviço do ensino da escrita e da formação de professores. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (org.).	Conhecer uma SD do gênero História de amor. Para exemplificar as fases que compõem uma SD, a formadora apresenta atividades de uma SD

		Formação docente: textos, teoria e práticas.	elaborada para trabalhar o gênero história de amor. Conforme ocorre a apresentação das atividades, a formadora questiona sobre a pertinência ou não das atividades, se os docentes já tinham realizado algo semelhante.
Quarto encontro 23/06/2020			
2.1.3.2	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com a releitura de Henrique (2019) do esquema das operações de linguagem necessárias à produção de texto de acordo com DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio e tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010. HENRIQUE, M. A. B. (2019). Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica. 389 f. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Estadual Paulista (UNESP-IBILCE), São José do Rio Preto, SP.	Discutir a importância da produção textual e as operações de linguagem requeridas nesse processo. A formadora discute a importância da produção de texto para a integração na vida social, em seguida, apresenta e explica as operações da produção textual de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010).
2.1.5	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com síntese de fases do MD de acordo com DE PIETRO J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.) Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2019, p.51-81.	Retomar o conceito de modelo didático como dispositivo didático para a transposição didática A formadora retoma as fases de elaboração de um modelo didático de acordo com De Pietro; Schneuwly (2019).
2.1.6	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com síntese dos níveis do folhado textual de acordo com BRONCKART. J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.	Retomar o folhado textual de Bronckart (1999) como instrumento para caracterizar os exemplares de um gênero para a elaboração de um MD. A formadora apresenta novamente os níveis de composição do texto de acordo com o autor acima.
Sinopse da sequência de formação: Processo de didatização de gêneros textuais			
Período da formação: onze encontros de aproximadamente duas horas			

Nível	FST/Modalidade de atividade/ Saberes	Material	Descrição
2.1.7	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com releitura das fases da SD de acordo com ABREU-TARDELLI, L. S. <i>et al.</i> Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTÓVÃO, V.L.L. (org.) Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de língua. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 2015-245.	Retomar a discussão da SD como instrumento para desenvolver exercícios voltados para aprendizagem de um gênero de acordo com objetivos de ensino e dificuldades dos alunos. A formadora apresenta novamente as fases de uma SD conforme a releitura de ABREU-TARDELLI <i>et al</i> (2018).
3.1.1	Questionamento Trabalho em grupo Atividade prática Saberes para ensinar	Slides com imagens das atividades da SD sobre o gênero História de Amor elaborada por SILVA, M. E. A sequência didática: uma estratégia ao serviço do ensino da escrita e da formação de professores. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (org.). Formação docente: textos, teoria e práticas.	Conhecer uma SD do gênero História de amor. Para exemplificar as fases que compõem uma SD, a formadora continua a apresentação de atividades de uma SD elaborada para trabalhar o gênero história de amor. Conforme ocorre a apresentação das atividades, a formadora questiona sobre a pertinência ou não das atividades, se os docentes já tinham realizado algo semelhante.
Quinto encontro 30/06/2020			
Transição			<i>A formadora explica a organização do encontro e solicita aos participantes sugestões para o formato da conversa com a professora especialista.</i>
2.1.3.2	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com a releitura de Henrique (2019) do esquema das operações de linguagem necessárias à produção de texto de acordo com DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio e tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010. HENRIQUE, M. A. B. (2019). Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção escrita da crônica argumentativa e da	Retomar a discussão da importância das operações de linguagem requeridas na produção textual. A formadora apresenta e explica novamente as operações da produção textual de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

		resenha crítica. 389 f. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Estadual Paulista (UNESP-IBILCE), São José do Rio Preto, SP.	
2.1.4.1	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com um esquema que sintetiza os conceitos de MD e SD e as fases da SD	Discutir o MD e a SD como instrumentos para transformar os gêneros em objetos de ensino. A formadora retoma o conceito de MD e SD. Em seguida, sintetiza as fases da SD.
2.1.8	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com imagem dos quadros que apresentam os agrupamentos de gêneros de acordo com DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola . Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.	Apresentar a proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004). A formadora apresenta o agrupamento de gêneros proposto pelos autores acima.
4.0			Discussão com uma especialista no ensino de línguas por meio dos gêneros textuais.
4.1			Contato com uma professora especialista no ensino de línguas por meio dos gêneros textuais.
4.1.1	Partilha Atividade prática Saberes para ensinar		Discutir o ensino de gêneros textuais com uma professora especialista. A formadora convida uma professora especialista no ensino de línguas a partir de gêneros textuais para conversar com os participantes.
Sinopse da sequência de formação: Processo de didatização de gêneros textuais			
Período da formação: onze encontros de aproximadamente duas horas			
Nível	FST/Modalidade de atividade/ Saberes	Material	Descrição
Sexto encontro 07/07/2021			
Transição			A formadora explica como será a organização do encontro.
2.1.3.2	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com a releitura de Henrique (2019) do esquema das operações de linguagem	Retomar a discussão da importância das operações de linguagem requeridas na produção textual.

		necessárias à produção de texto de acordo com DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio e tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010. HENRIQUE, M. A. B. (2019). Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica. 389 f. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Estadual Paulista (UNESP-IBILCE), São José do Rio Preto, SP.	A formadora apresenta e explica novamente as operações da produção textual de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010).
2.1.3.1	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com uma síntese dos níveis do texto de acordo com Bronckart (1999) e a capacidade de linguagem requerida em cada nível.	Retomar como o ensino por meio dos gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. A formadora relaciona os níveis que compõem um texto à capacidade de linguagem requerida em cada um deles.
2.1.4.1	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com um esquema que sintetiza os conceitos de MD e SD e as fases da SD	Retomar a discussão do MD e da SD como instrumentos para transformar os gêneros em objetos de ensino. A formadora retoma o conceito de MD e SD. Em seguida, sintetiza as fases da SD.
<i>Inserção</i>			<i>A formadora apresenta as vantagens de recorrer a MD já elaborados como estratégia para auxiliar nas diferentes demandas que o professor já possui no seu dia a dia profissional.</i>
2.1.8	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com imagem dos quadros que apresentam os agrupamentos de gêneros de acordo com DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola . Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP:	Retomar a proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004) A formadora apresenta novamente o agrupamento de gêneros proposto pelos autores acima.

		Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.	
2.1.6	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com síntese dos níveis do folhado textual de acordo com BRONCKART. J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos . Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.	Retomar o folhado textual de Bronckart (1999) como instrumento para caracterizar os exemplares de um gênero para a elaboração de um MD. A formadora apresenta novamente os níveis de composição do texto de acordo com o autor acima.
2.1.6.1	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com um quadro elaborado por Machado (2005) com os tipos de sequência, os efeitos pretendidos e as fases de cada uma. MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org) <i>Gêneros: teorias, métodos, debates</i> . São Paulo: Parábola, 2005, p.237-259.	Explicar detalhadamente as sequências textuais. A formadora expôs os tipos de sequência e as fases que as compõem.
2.1.6.2	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com um quadro com os tipos de discurso, exemplos e principais formas linguísticas de cada um.	Explicar detalhadamente os tipos de discurso. A formadora expôs os tipos de discurso, os elementos linguísticos que os compõem e os exemplificou com excertos do gênero entrevista jornalística explorado nesse encontro.
Sinopse da sequência de formação: Processo de didatização de gêneros textuais			
Período da formação: onze encontros de aproximadamente duas horas			
Nível	FST/Modalidade de atividade/ Saberes	Material	Descrição
5			Exemplificação de um modelo didático.
5.1			Apresentação de um exemplar de um MD do gênero entrevista jornalística.
5.1.1	Trabalho em grupo Atividade prática Saberes para ensinar	Arquivo no word com protótipo de MD da entrevista “Conheça a jovem que pode ser a primeira astronauta brasileira” elaborado a partir de Pinto (2007), Hoffnagel (2010) e Borba (2014). Esse exemplo começava com a definição de entrevista jornalística de acordo com esses autores e, em seguida, tinha um quadro com os níveis do texto de acordo com Bronckart (1999) e as capacidades de linguagem requerida em cada nível.	Exemplificar como um MD é elaborado a partir da análise de um MD do gênero entrevista jornalística. A formadora, a partir de artigos que descrevem o gênero entrevista jornalística e de um exemplar do gênero de onde retirou excertos para exemplificar as características, elaborou um

			protótipo de MD a partir dos níveis de análise do folhado textual (Bronckart, 1999) e de sua relação com as capacidades de linguagem e apresentou detalhadamente para os docentes. Eles discutiram o MD, verificando as características no exemplar do gênero que tinham em mãos.
Sétimo encontro 21/07/2021			
<i>Transição</i>			<i>A formadora explica que farão uma atividade prática no encontro.</i>
2.1.4.1	Aula expositiva Questionamento Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com um esquema que sintetiza os conceitos de MD e SD e as fases da SD	Retomar a discussão do MD e da SD como instrumentos para transformar os gêneros em objetos de ensino. A formadora retoma o conceito de MD e SD. Em seguida, sintetiza as fases da SD.
2.1.3.1	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com uma síntese dos níveis do texto de acordo com Bronckart (1999) e a capacidade de linguagem requerida em cada nível.	Retomar como o ensino por meio dos gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. A formadora relaciona os níveis que compõem um texto à capacidade de linguagem requerida em cada um deles.
5.1.2	Trabalho em grupo Questionamento Atividade prática Saberes para ensinar	Arquivo no word com protótipo de MD da entrevista “Conheça a jovem que pode ser a primeira astronauta brasileira” elaborado a partir de Pinto (2007), Hoffnagel (2010) e Borba (2014). Esse exemplo começava com a definição de entrevista jornalística de acordo com esses autores e, em seguida, tinha um quadro com os níveis do texto de acordo com Bronckart (1999) e as capacidades de linguagem requerida em cada nível.	Retomar o MD analisado no encontro anterior para analisar o exemplar do gênero entrevista jornalística presente no material apostilado dos docentes. A formadora retomou o MD discutido no encontro anterior para descrever juntamente com os professores o exemplar de entrevista jornalística trazido pelo material apostilado.
6			Análise do material apostilado utilizado pelos docentes.
6.1			Exploração do material apostilado com vistas a identificar se contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

6.1.1	Trabalho em grupo Questionamento Atividade prática Saberes para ensinar	Material apostilado utilizado pelos docentes.	Analisar os exercícios do material didático em relação ao desenvolvimento de capacidades de linguagem. A formadora e os formandos foram analisando conjuntamente os exercícios trazidos pelo material apostilado, buscando identificar se contribuem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.
Sinopse da sequência de formação: Processo de didatização de gêneros textuais			
Período da formação: onze encontros de aproximadamente duas horas			
Nível	FST/Modalidade de atividade/Saberes	Material	Descrição
7			Adequação de proposta de produção do gênero entrevista jornalística.
7.1			Adequação da proposta de produção de texto do material apostilado utilizado pelos docentes participantes do curso.
7.1.1	Trabalho em grupo Questionamento Atividade prática Saberes para ensinar	Material apostilado utilizado pelos docentes. Arquivo no word para redigir a nova proposta de produção inicial.	Adequar uma proposta de produção de texto para trabalhá-la como proposta de produção inicial do gênero entrevista jornalística. A formadora e os docentes fizeram adaptações na proposta de produção inicial apresentada pelo material apostilado.
Oitavo encontro 28/07/2020			
Transição			<i>A formadora conversa com o professor Caio sobre possíveis formas de enviar para os alunos a proposta de produção inicial da entrevista jornalística.</i>
2.1.3	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com a definição de gênero textual de DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem . Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio e tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.	Discutir a compreensão de gênero textual postulada por Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p.44). A formadora expõe a concepção de gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de acordo com os autores acima.

2.1.2	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com a definição de texto para VOLOSHINOV, V. (2009). Marxismo y filosofia del lenguaje. Buenos Aires: Godot.	Retomar a compreensão de texto postulada por Volochínov (2009/1929). A formadora expõe novamente o conceito de texto de acordo com o autor acima.
2.1.4.1	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com síntese de fases do MD de acordo com DE PIETRO J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.) Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2019, p.51-81.	Retomar o conceito de MD como dispositivo para a transposição didática A formadora retoma as fases de elaboração de um modelo didático de acordo com Pietro; Schneuwly (2019).
2.1.7	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Slide com releitura das fases da SD de acordo com ABREU- TARDELLI, L. S. <i>et al.</i> Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTÓVÃO, V.L.L.(Org.) Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de língua. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 2015-245.	Retomar a discussão da SD como instrumento para desenvolver exercícios voltados para aprendizagem de um gênero de acordo com objetivos de ensino e dificuldades dos alunos. A formadora apresenta novamente as fases de uma SD conforme a releitura de ABREU-TARDELLI <i>et al</i> (2018).
7.1.1	Trabalho em grupo Atividade prática Saberes para ensinar	Material apostilado utilizado pelos docentes. Arquivo no word para redigir a nova proposta de produção inicial.	Continuar a adequação de uma proposta de produção de texto para trabalhá-la como proposta de escrita inicial do gênero entrevista jornalística. Conjuntamente, a formadora e os docentes fizeram adaptações na proposta de produção inicial apresentada pelo material apostilado.
Transição			<i>A formadora combinou com o professor Caio que enviaria a proposta elaborada por eles no grupo deles e que o professor faria as adequações necessárias para enviar para os alunos. Caio afirmou que faria um vídeo para explicar a proposta de produção para a turma.</i>
Sinopse da sequência de formação: Processo de didatização de gêneros textuais			
Período da formação: onze encontros de aproximadamente duas horas			
Nível	FST/Modalidade de atividade/Saberes	Material	Descrição
Nono encontro 04/08/2020			

Transição			<i>A formadora explica que devido às interferências do contexto que impossibilitaram o envio da proposta de produção inicial, nesse encontro começariam a analisar uma SD do gênero entrevista jornalística mesmo sem ter os textos dos alunos para identificar as dificuldades apresentadas por eles.</i>
8			Análise de SD do gênero entrevista jornalística.
8.1			Discussão e análise de exercícios que compõem uma SD.
8.1.1	Trabalho em grupo Atividade prática Saberes para ensinar	Quadro elaborado no word com as fases de uma SD do gênero entrevista jornalística, em seguida, no mesmo arquivo, atividades elaboradas para trabalhar cada nível desse gênero com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem.	Analisar exercícios de uma SD para trabalhar o gênero entrevista jornalística. Juntamente, formadora e participantes analisaram detalhadamente os exercícios de uma SD para trabalhar o gênero entrevista jornalística. A análise considerou a clareza dos enunciados, a adequação ao nível de ensino, ao objeto.
Inserção			<i>A formadora ressalta que uma SD deve ser elaborada com vistas a instrumentalizar os alunos para superar as dificuldades apresentadas na produção inicial e dominar o gênero textual. Reforça que já estavam pensando nas atividades antes de os alunos fazerem a proposta, pois estava com receio de ter outra alteração nas prescrições para o ensino remoto.</i>
7.1.1	Trabalho em grupo Atividade prática Saberes para ensinar	Material apostilado utilizado pelos docentes. Arquivo no word para redigir a nova proposta de produção inicial.	Refazer a adequação de uma proposta de produção de texto para trabalhá-la como exercício de escrita inicial do gênero entrevista jornalística. Conjuntamente, a formadora e os docentes refizeram adaptações na proposta de produção inicial apresentada pelo material apostilado para enviá-la de forma remota.
Décimo encontro 11/08/2020			
Transição			<i>A formadora comunica aos docentes que criou um drive e compartilhou com eles para que pudessem trocar materiais sobre o ensino de outros gêneros textuais. O primeiro material compartilhado foi a SD que estavam analisando e alterando.</i>
2.1.9	Aula expositiva Atividade expositiva Saberes para ensinar	Quadro elaborado no Power point sintetizando conceitos e ideias centrais da proposta de ensino de	Fixar os conceitos e ideias centrais da proposta de ensino

		línguas da Didática de línguas de Genebra.	de línguas da Didática de línguas de Genebra. A formadora apresenta um quadro que sintetiza as ideias centrais da proposta da Didática de Línguas, retoma a concepção de MD e SD como dispositivos para a transposição didática.
8.1.1	Trabalho em grupo Atividade prática Saberes para ensinar	Quadro elaborado no word com as fases de uma SD do gênero entrevista jornalística, em seguida, nesse arquivo, atividades elaboradas para trabalhar cada nível desse gênero com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem.	Continuar a análise de exercícios de uma SD para trabalhar o gênero entrevista jornalística. Juntamente, formadora e participantes continuam a análise detalhada dos exercícios de uma SD para trabalhar o gênero entrevista jornalística. A análise considerou a clareza dos enunciados, a adequação ao nível de ensino, ao objeto. Juntos realizam adequações nas atividades.
			<i>A formadora convida os professores a elaborarem uma atividade para contribuir com a SD que estão analisando e que foi compartilhada no drive.</i>
Décimo primeiro encontro 18/08/2020			
Transição			<i>A formadora comunica que devido à previsão de um recesso escolar para a próxima semana os encontros serão encerrados após o que estava se iniciando. Ela convidou o professor Caio para falar sobre a experiência de aplicação da proposta de produção inicial da entrevista jornalística.</i>
9			Análise de entrevistas jornalísticas produzidas por alunos.
9.1			Verificação dos conhecimentos e das dificuldades em relação à escrita do gênero entrevista jornalística.
9.1.1	Trabalho em grupo Atividade prática Saberes para ensinar	Fotos de entrevistas jornalísticas produzidas pelos alunos de um dos professores participantes do curso.	Analisar com os docentes o que os alunos dominam do gênero entrevista jornalística e quais dificuldades apresentam. A formadora e os participantes analisaram os textos dos

			alunos em relação às características do gênero entrevista jornalística.
8.1.2	Trabalho em grupo Atividade prática Saberes para ensinar	Quadro elaborado no word com as fases de uma SD do gênero entrevista jornalística, em seguida, nesse arquivo, atividades reelaboradas para trabalhar cada nível desse gênero, com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos.	Retomar e discutir adaptações feitas na SD para ensinar a entrevista jornalística a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos do professor que realizou a produção inicial com sua turma. A formadora e os professores analisaram as adaptações na SD feitas com base nas dificuldades dos alunos. Os professores estavam com as imagens das produções dos alunos e foram comparando as alterações nas atividades com os textos.
Sinopse da sequência de formação: Processo de didatização de gêneros textuais			
Período da formação: onze encontros de aproximadamente duas horas			
Nível	FST/Modalidade de atividade/Saberes	Material	Descrição
1.2.3	Questionamento Atividade prática Saberes para ensinar		Discutir questões sobre o atual contexto social de pandemia e o ensino de produção textual. A formadora questionou a respeito das tensões, impedimentos ocasionados pelo ensino remoto e das estratégias individuais ou coletivas para enfrentá-los.
10			Avaliar o curso
10.1			Conversa com os professores a respeito da experiência de participar do curso de formação.
10.1.1	Questionamento Atividade prática Saberes para ensinar		Ouvir os professores sobre as impressões a respeito do curso sobre o processo de didatização de gêneros textuais. A formadora solicitou aos professores que falassem sobre as experiências vivenciadas durante o curso.

ANEXO D – Normas para a revisão das transcrições.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo truncamento o restante da palavra será transcrita em itálico)	/	E realiza/e reinicia
Entonação enfática	MAIÚSCULA	porque as pessoas retêm moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: ou mais	ao emprestarem os... éh::... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-as-ção
Pausas	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma retenção...
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	---	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ligando {as linhas	A. na {casa da sua irmã B. {sexta-feira? A. fizeram {lá... B. {cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós"...
Interrogação	?	e o Banco...Central... certo?
Fáticos	ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá	Pedro Lima... ah escreve na ocasião...

Iniciais maiúscula só para nomes próprios ou para siglas		USP, João
Números	Por extenso	um, dois

Adaptado do modelo do Projeto NURC. PRETI, D. (1999)

Fonte: Voltero (2018)

ANEXO E – Roteiro elaborado pela Secretaria Municipal da Educação aos docentes durante o ensino remoto.

NOME DO ALUNO: _____			
UNIDADE ESCOLAR: _____			
PROFESSORA: _____		SEGMENTO: _____	
TURMA: _____		PERÍODO: _____	
DIA DA SEMANA	CONTEÚDO A SER TRABALHADO	ATIVIDADES / PÁGINAS DE REFERÊNCIA (Apostila Sistema de Ensino SOMOS Educação)	METODOLOGIA (Família: siga o passo a passo da aula descrito abaixo)

ANEXO F – Transcrição do Sétimo Encontro

PARTICIPANTES

Formadora

Caio

Rian

TEMPO DE GRAVAÇÃO

02 horas, 02 minutos e 22 segundos

MODALIDADE DE TRANSCRIÇÃO

Padrão

LEGENDA

... → pausa ou interrupção.

(inint) [hh:mm:ss] → palavra ou trecho ininteligível.

(palavra) [hh:mm:ss] → incerteza da palavra transcrita / ouvida.

 (INÍCIO)

[00:01:09]

Formadora: Hoje nós vamos fazer uma atividade prática. Só para nos situar, o objetivo é analisar o material apostilado que vocês usam nas aulas, porque a proposta desses encontros é partir do que vocês trabalham, porque nós temos algumas orientações que a gente precisa cumprir e uma delas é o uso dos materiais que a rede propõe para a gente. Nós trabalhamos com o sistema apostilado, nós trabalhamos com o Ler e Escrever e trabalhamos também com o livro didático. A proposta do encontro de hoje é a gente tentar enxergar no material que a gente usa um pouco, algumas coisas (o que for possível) dessa proposta que nós temos discutido nos encontros. Eu lembro, nos encontros presenciais, que eu perguntei para o Rian a respeito do trabalho com o gênero artigo de divulgação científica (ou reportagem de divulgação científica, como alguns autores falam, ou notícia de divulgação científica). Eu gostei da observação que o Rian falou, que às vezes a gente gostaria de desenvolver outros projetos na sala de aula, mas que o fato de ter que cumprir a apostila, trabalhar a apostila, isso pesa dentro da nossa rotina. Por isso, essa proposta de

não partir do zero, porque é sempre muito difícil. O professor, dentro da sua sala de aula, pode fazer algumas opções, mas outras opções o sistema faz por ele. O material didático é um desses casos. Então, é não partir do zero, mas ver de que forma essa proposta auxilia, dialoga com essa proposta que nós temos discutido nos encontros, que, só para situar vocês, é a proposta de didatização de gêneros da didática das línguas de Genebra. "Formadora, essa é a única proposta?". Não, existem outras propostas, como a da sociorretórica. Agora eu não recordo o nome, mas existem outras propostas para trabalhar com os gêneros. Não sei se eu já falei para vocês de uma forma clara, mas eu peguei aqui uma citação - deveria ter colocado a referência, mas depois eu coloco: "A didática das línguas é uma disciplina que estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas". Ela é uma disciplina voltada para o ensino e aprendizagem das línguas. Aqui, no Brasil, nós não temos uma disciplina com esse nome, o que corresponderia seria a linguística aplicada, que é a área em que eu faço pesquisa. Aqui são os autores dessa área. Então, a proposta de hoje é essa, com aqueles pontos que eu enviei para vocês. A didática das línguas propõe duas ferramentas didáticas. Primeiro, propõe o ensino da língua por meio dos gêneros textuais. Essa é a proposta deles: como ensinar a produzir textos? São vários caminhos. Para essa proposta que a gente está vendo, a melhor forma de ensinar a produzir textos orais e escritos é por meio dos gêneros. Os caminhos didáticos para isso: o modelo didático, que nós vimos na entrevista, no encontro passado; e a sequência didática, que nós vimos na história de amor. Eu enviei para vocês a sequência didática do resumo. Naqueles dois textos que vocês leram, há uma sequência didática do ensino do resumo. Por que essa preocupação? Porque existem operações que a gente precisa desenvolver nos alunos e essas operações não são inatas, são operações que são desenvolvidas a partir de um ensino sistematizado. Quando a gente desenvolve essas capacidades, essas operações, que são necessárias para a produção de textos orais e escritos e, conseqüentemente, para a leitura e interpretação, a gente está desenvolvendo as capacidades de linguagem, que é o que a gente pretende. De acordo com a didática das línguas, esse é o nosso objetivo. Quando eu ensino a produção escrita, a leitura e a interpretação, na verdade eu estou desenvolvendo capacidades de linguagens: capacidade de ação, capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva. Agora eu gostaria que nós discutíssemos essa questão aqui. No encontro passado, nós vimos o modelo didático da entrevista. O que é o modelo didático? Como vocês compreendem o modelo didático?

Rian: É uma estrutura que a gente tem para montar uma atividade?

Formadora: Sim. Como disse o Rian, ele auxilia na elaboração de atividades? Auxilia. Como ele auxilia na elaboração de atividades?

Caio: Ele traça parâmetros, uma sequência que deve ser seguida para que aquele texto se encaixe naquele gênero ou se torne daquele gênero - não sei se poderia dizer assim.

Formadora: Sim, eu entendi o que você quis dizer: para localizar o texto dentro de um gênero, para caracterizar.

Caio: Isso. Se não tivesse modelo de como é aquele gênero, como saberíamos qual gênero é?

Formadora: Exatamente. Vocês têm, por exemplo, uma entrevista na apostila. Quais características esse texto tem? Nós já vimos que, socialmente, os textos pertencem a modelos. Socialmente, modelos foram construídos e, de uma forma ou de outra, não que a gente tenha que ser escravo desses modelos, mas as relações sociais criam esses modelos ao mesmo tempo em que elas respeitam esses modelos, quando precisam fazer as interações sociais, as interações do trabalho. Então, se eu vou fazer uma entrevista, eu posso inventar um modelo de entrevista na minha cabeça?

Caio: Não.

Formadora: Não, socialmente já tem um modelo criado sobre o que é uma entrevista.

Caio: Eu posso adaptar para a minha realidade.

Formadora: Perfeito. Por isso eu fiz essa observação de que o modelo não é estático. O modelo didático é você buscar as características desse gênero, desse texto. É como disse o Caio você busca as características desse texto, buscando entender a que gênero ele pertence, e aí você vai caracterizando, compreendendo esse gênero. O modelo didático ajuda o professor a caracterizar o gênero, desde o contexto de produção, que ajuda a desenvolver a capacidade de ação. Você vai ver se ele é oral ou escrito, onde circula, quem é o emissor/autor, quem é o destinatário, com que objetivo o texto é feito, com que conteúdo. Depois você vai para a parte de organização, para desenvolver a capacidade discursiva dos alunos, aí você vai ver o plano global (que é a organização), os tipos de discurso, os tipos de sequência. E quando você pensa em desenvolver as capacidades linguístico-discursivas, você vai caracterizar aquele gênero. Em relação aos elementos da língua, como ele se comporta? Como eu mobilizo a língua para compor esse texto? O modelo didático tem essa finalidade. Vou começar por ordem de tamanho. Caio, você acha que essas características que nós vimos no modelo didático estão presentes nesse exemplar de entrevista que tem na apostila do quarto ano?

Caio: Eu acho que estão, mas eu não lembro qual é o tópico do modelo que fala que há uma introdução antes falando da pessoa entrevistada. O texto traz uma pequena introdução, fala que (inint) [00:13:36] tem 25 anos e veio para o Brasil. Mas de onde ele veio? De que país ele é? Eu acho que faltam informações aí. Não sei se é intencional, pela idade, ou não, mas está bem mais resumido do que o modelo que a gente está vendo com você. Tem características, tem alguns pontos, mas eles estão mais sintéticos, eles não aprofundam tanto.

Formadora: Isso. Vocês se lembram que a entrevista da semana passada eu tirei diretamente do site do jornal? O Caio até deu uma olhada no site do Joca. Na referência da apostila, tem "disponível no Joca" e, entre parênteses, está "adaptado". É interessante essa sua observação, Caio, porque lá no jornal, na entrevista na íntegra, eles falam que o texto, inclusive, está escrito no Português de Portugal.

Caio: Esse moço é de Portugal?

Formadora: Ele é de Portugal. Esse é um problema de às vezes a criança ter contato com o gênero só na apostila. Quando você faz o modelo didático, para caracterizar o gênero, lembra que eu comentei com vocês que a gente pega, às vezes, até dez exemplares? Você falou, Caio: "eu percebi que, na apostila, aquela introdução está muito sucinta". Quando você pega vários exemplares do mesmo gênero, você consegue ir comparando como acontece, só que, nesse caso, a apostila fez uma adaptação do texto que saiu no jornal. Excelente observação essa que você fez.

Caio: Ainda fala: (inint) [00:15:43]. O que é isso (inint) [00:15:45-00:15:47]? Decerto, ele não conhecia o que era.

Formadora: Exato, tem todo esse trabalho que, depois, o processo precisa fazer de exploração do texto, (inint) [00:15:56] parte da leitura, interpretação, buscar informações. A entrevista que está no quarto ano é na oral ou escrita?

Caio: Escrita.

Formadora: Esfera de circulação?

Caio: Jornal Joca.

Formadora: Isso bate?

Caio: Bate.

Formadora: O emissor/papel social? No quarto ano, não aparece o nome da...

Caio: ...entrevistadora.

Formadora: Exato. Aí fica sendo o jornal.

Caio: É.

Formadora: Destinatário. Dá para identificar um destinatário desse texto?

Caio: Como é o Joca, são as crianças. O assunto é brinquedos, principalmente Lego.

Formadora: Você acha que essa entrevista do quarto ano tem esse objetivo de expor informações ao leitor sobre um determinado assunto?

Caio: Sim, porque, apesar de ele falar do Lego, ele fala mais da profissão.

Rian: Essa reportagem é muito legal.

Formadora: Falando nisso, Rafa, desculpa, eu esqueci de avisar. Eu coloquei no grupo o material do quarto ano para você ir acompanhando.

Rian: Obrigado. Eu trabalhei com ele no ano passado.

Formadora: No ano passado você trabalhou com o quarto?

Rian: Uhum.

Formadora: Que bacana. O texto também tem um conteúdo, não é?

Caio: Tem.

Formadora: Você já falou do plano global. Tem uma imagem relacionada?

Caio: Tem duas.

Formadora: Isso. No caso, apareceu o título da seção ou a data?

Caio: Não, só lá no final. Entra no final ou é no início que teria que ter?

Formadora: Se fosse a página do jornal, seria no início, pelo que a gente viu no encontro passado.

Caio: É, porque, em jornal, geralmente é em cima.

Formadora: É, mas como eles fizeram uma adaptação, não apareceu.

Caio: Então não tem.

Formadora: Subtítulo? O que mais?

Caio: Subtítulo tem. Crédito não tem. Contextualização: tem, mas é bem sucinta, por ser adaptado.

Formadora: Uhum.

Caio: Perguntas e respostas: sim.

Formadora: Tipos de discurso. Vai predominar esse discurso interativo na forma dialogada, essa interação entre...

Caio: ...o entrevistador e o entrevistado. Sim.

Formadora: Isso.

Caio: Por mais que o entrevistador não apareça, tem um diálogo.

Formadora: Isso. Eu acho muito bacana a ideia do modelo didático. A gente não precisa, por exemplo, pegar dez. Se nós entrássemos, por exemplo, no Joca ou até mesmo tentar

pegar entrevistas da Ciência hoje, a gente vai ver que pode aparecer a pergunta sozinha. Na do quinto ano, como aparece, Rian? Aparece o Joca na frente, não é?

Rian: Aparece assim, é isso aqui?

Formadora: Isso. Na frente da primeira pergunta está escrito Joca.

Caio: Tipo em revista, quando vem o nome.

Formadora: Isso, exatamente. Então, são essas as opções, vai depender de como o veículo usa. A sequência é dialogal. Em algumas partes, deu para perceber alguma explicação?

Caio: Sim, porque ele pergunta. A maior parte é de explicação, porque ele pergunta "por que estudou?", "por que trabalha?", se é ele que cria os brinquedos. Ele faz toda uma explicação.

Formadora: Você viu a sequência argumentativa nessa entrevista, alguma parte em que ele argumenta?

Rian: O entrevistador?

Formadora: O entrevistado. Tem alguma parte em que o entrevistado argumenta, opina, demonstra a opinião dele a respeito de algum ponto?

Caio: Eu acho que lá no: "como é o seu escritório? Tem uma mesa cheia de peças Lego?". Ele fala: "A nossa área de trabalho". Não sei, acho que ele está argumentando um pouco. Na leitura que eu fiz, eu não vi sequência argumentativa nessa entrevista.

Caio: Não tem.

Formadora: Eu também não vi. "Mas, Formadora, no modelo didático que a gente viu na semana passada tinha". Se não apareceu a sequência argumentativa nessa entrevista, lembre-se da questão de você recorrer a vários exemplares, porque um modelo não é estático. Isso vai depender do assunto, da posição do entrevistado, do objetivo da entrevista. Então, olha que interessante: não tem a sequência argumentativa. Tem a sequência narrativa?

Caio: Tem.

Formadora: Eu também vi.

Caio: Essa tem.

Formadora: Mobilizações linguísticas. Tem alguns trechos, em relação aos verbos, que mais aparecem. Eu estou falando dos verbos, mas poderia ser outra coisa. Eu não sei o que chamou a sua atenção, Caio, nessa análise.

Caio: Você fala do tipo de gramática que aparece mais, se é verbo?

Formadora: Isso. Por exemplo, verbos, pronomes.

Caio: Pronome tem bastante, porque ele fala "meu", "eu".

Formadora: Sim.

Caio: Verbo também, mas aparece muito em primeira pessoa, porque ele fala: "eu vejo", "eu crio", "eu faço", "eu monto".

Formadora: Seria interessante chamar a atenção da criança para isso?

Caio: Sim, porque ajuda a mostrar os tempos verbais.

Formadora: Isso.

Caio: (inint) [00:24:21-00:24:23] agora, não do futuro ou do passado.

Formadora: Isso. A entrevista tem muito disso. No caso do montador do Lego, por exemplo: "onde você se inspira para inventar esses brinquedos?", "vejo os filmes, leio quadrinhos". Quer dizer: agora, neste momento. Como ele está falando de um trabalho atual, a gente vai ver que ele recorre ao tempo presente, então: "eu vejo", "eu leio", "eu assisto". Já a pergunta, por exemplo: "com o que você trabalhava antes?", "esse é o meu primeiro emprego. Fiz pequenos trabalhos...". Aí ele já vai para o passado. A gente vê que o texto faz essas mobilizações dos recursos linguísticos de acordo com o objetivo, com o sentido do que ele está falando. Então, Caio, o objetivo desse primeiro ponto é: a entrevista está aqui na apostila e você foi em busca de um modelo didático. Esse modelo didático te ajudou a explorar a entrevista que tem na apostila?

Caio: Sim.

Formadora: Te ajudou a caracterizar a entrevista?

Caio: Também, ajudou, porque elenca o modelo que deve ser seguido.

Formadora: O que mais? Ou não, às vezes não te trouxe nenhuma informação a respeito da entrevista, não sei.

Caio: Não sei se porque eu já havia lido, já havia trabalhado, mas para mim não, mas pode ser que, para a criança, traria algo de novo seguir o modelo, em relação a esse texto.

Formadora: É até interessante você colocar isso. O modelo didático é um instrumento para o professor. Dentro da proposta, ele é um instrumento para o professor e não para a criança.

Caio: Entendi.

Formadora: É para o professor buscar as características do gênero.

Caio: Entendi.

Formadora: É o professor buscando uma visão mais aprofundada do gênero, seria nesse sentido. E para você, Rian, esse modelo didático, de alguma forma, ajuda a caracterizar a entrevista que tem na apostila do quinto ano?

Rian: Ele ajuda, mas falta coisa.

Formadora: Legal. Sentiu falta do quê?

Rian: No modelo didático, não. Eu senti falta de coisas que tem na entrevista, mas não tem no modelo.

Formadora: Interessante.

Rian: Você passou o slide da capacidade discursiva. Eu fiquei em dúvida em como reconhecer isso dentro dessa reportagem, o plano global, tipos de discurso.

Formadora: Como vê isso na entrevista?

Rian: Sim. Quando eu abri, eu me norteiei por aí, pelas capacidades. Aí você entende por que tem algumas perguntas, porque às vezes são umas perguntas meio bobas, mas fazem todo o sentido depois que você entende.

Formadora: Isso. Por isso eu coloquei para vocês, no próximo slide: "analise se as atividades propostas pela apostila, que você utiliza com sua turma, ajudam o aluno a desenvolver as capacidades necessárias e possíveis (possível para o quarto ano e possível para o quinto) para a produção de uma entrevista. Identifique se as atividades ajudam a desenvolver as capacidades de ação, discursiva e a linguístico-discursiva". Então, esse é o próximo passo. A gente vai ter que ver se, de alguma forma, a atividade está chamando a atenção do aluno para esses aspectos da entrevista. Mas, voltando, a pergunta que eu estou querendo fazer é: esse modelo te ajuda a entender melhor (inint) [00:30:10]?

Rian: Sim, bastante.

Formadora: A pensar nesse contexto de produção?

Rian: Dá outra cara.

Formadora: Como assim?

Rian: Quando você pega a apostila sem esse modelo didático, não é a mesma coisa. Quando eu pego a apostila e vou trabalhar, eu leio o texto, leio as perguntas, a gente conversa, eu trago coisas de fora e vou trabalhando em cima disso. Com o modelo didático, você tem ali tudo o que você tem que fazer.

Formadora: Você fala no sentido do para o que você tem que chamar a atenção da criança?

Rian: Isso, para aquele conteúdo.

Formadora: Eu concordo. Então, já vai indicando quais as características, os caminhos, para depois você tentar transformar isso em atividades.

Rian: Isso.

Formadora: Passando para a questão das atividades, agora eu vou inverter. Rian, pensando nas capacidades, dentro das atividades do quinto ano, você viu atividades que buscam desenvolver a capacidade de ação dos alunos? A capacidade de ação é quando a

gente pensa no contexto de produção. Por exemplo, na apostila tem atividades para chamar a atenção do aluno, se a entrevista é oral ou escrita? Tem atividade perguntando a esfera de circulação?

Rian: Tem mais da parte ortográfica. Por exemplo: "que recursos foram utilizados para diferenciar perguntas de respostas?". O aluno, vendo isso, já percebe - sem eu falar alguma coisa - que a entrevista é feita de pergunta e resposta (inint) [00:32:42-00:32:44].

Formadora: Na número três, não é?

Rian: Isso.

Formadora: Caio, eu enviei para o grupo as atividades do Rafa, se você quiser dar uma olhadinha. Essa questão, Rian, está chamando a atenção para o contexto de produção, para a capacidade de ação, ou para a infraestrutura do texto, para esse plano global?

Rian: Para a estrutura do texto, não é?

Formadora: Isso. O que mais?

Rian: Sua pergunta foi a outra, não é?

Formadora: Vai comentando as atividades que chamaram a sua atenção. O Caio também pode falar.

Formadora: Vamos tentar achar uma em que esteja a dica de contexto de produção, por exemplo, uma das atividades do quinto ano que esteja voltada para o contexto de produção.

Rian: Na oito, fala do meio de divulgação.

Formadora: Os veículos de comunicação.

Rian: Isso.

Formadora: Tem a ver com o suporte, a esfera de circulação. Bacana, é sobre o contexto de produção.

Rian: De produção, não tem produção inicial. O material parte diretamente do texto já produzido, e aí (o aluno) [00:34:36] vai produzir o dele só no final, não tem um inicial para ter o comparativo.

Formadora: Isso. Eu também vi nesse sentido, já a gente chega nessa questão da produção inicial. Eu acho que isso vai dar bastante pano para manga. Você viu algumas relacionadas à capacidade linguístico-discursiva?

Rian: A da pontuação, na três. Não sei se é da capacidade linguística, mas para mim é.

Formadora: É, a letra B, não é?

Rian: É.

Caio: A nove também, não é? A B da nove. E a A também, se for ver.

Formadora: Também concordo, Caio. É linguístico-discursiva sim. É para isso que eu queria chamar a atenção de vocês. Primeiro, a proposta da didática das línguas não está tão distante da nossa realidade. A gente consegue, sim, dialogar com ela na nossa prática. Os materiais didáticos, de alguma forma, contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. "É coincidência, Formadora?". Não. Como eu disse para você, essa orientação que tem desde os PCNs, a BNCC, os documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil são, em partes, baseados nessa proposta da didática das línguas, então não é coincidência que os materiais, por serem obrigados - porque tem os editais do PNLD -, precisem atender a alguns requisitos. Essa proposta, de alguma forma, está no material. O que a gente precisa, como professor? Tentar enxergar, como diz o Rian. Depois que a gente vê o modelo didático, a gente consegue ver melhor o que tem no material.

Caio: Esse do Rian (inint) [00:37:31], na questão seis, já aborda aquele assunto que não tem no meu texto, o argumento, ele já fala que tem argumentação.

Formadora: Verdade, concordo. E olha que interessante quando você faz o modelo didático e pega diferentes exemplares. Na entrevista que eu trouxe sobre a missão espacial, tinha argumentação. Nessa do Lego, não tinha argumentação. Nessa do Rian, tem argumentação, que é a número seis. É lógico que vai muito do objetivo da entrevista. As alterações são feitas de acordo com o objetivo, com o contexto, com o entrevistado. É interessante essa sua observação. Quando a gente pensa no objetivo da entrevista, seria qual capacidade que a gente estaria discutindo, que a gente estaria tentando desenvolver com os alunos, nessa número seis? De organização do texto, contexto de produção ou mais gramática, recursos linguísticos?

Caio: Capacidade de ação, porque é o objetivo do texto.

Formadora: Isso. Então, vejam: é chamar a atenção da criança de que os textos são escritos com objetivos. Mais alguma questão que vocês, Rian e Caio, queiram comentar a respeito das questões e de como elas ajudam a desenvolver as capacidades de linguagem?

Rian: Não.

Formadora: A número um, "a finalidade do texto é...", quando a gente pensa com a criança na finalidade dos textos, qual capacidade a gente está tentando desenvolver?

Caio: Objetivo também, não é? Ou não?

Formadora: Sim, é a mesma coisa que objetivo, a gente está pensando no contexto de produção, na situação de produção, "para que eu produzo esse texto?".

Caio: Uma entrevista.

Formadora: No caso aqui, seria para transmitir informações das filhas sobre as viagens que fazem. Olha a número dois: "as entrevistas em geral apresentam uma introdução, que precede às perguntas, que vem antes das perguntas e respostas. Leia a introdução novamente e responda aos itens". Rian, nesse caso, é aquilo que você fala: "...as entrevistas em geral apresentam uma introdução, que precede". Para a criança, é super simples isso: "precede". Não poderia pôr "que vem antes"? Não empobreceria a atividade. Eu sei que todo o material tem que ampliar o vocabulário da criança, mas poderia deixar essa ampliação para um outro momento. Para que capacidade essa introdução chama a atenção da criança?

Rian: Capacidade de ação, para localizá-la nesse contexto do porquê.

Formadora: Sim. É interessante isso que você falou. As atividades podem desenvolver mais de uma capacidade ao mesmo tempo? Sim. Eu vi, nessa atividade também, a questão do plano global.

Caio: Na verdade, primeiro tem a capacidade leitora, a escritora e, dentro delas, ele tem que colocar em prática a gramática e a ortografia.

Formadora: Sim.

Caio: Então, exige todas as capacidades. Não sei se eu fugi do que você estava pensando.

Formadora: Não, é exatamente. Por exemplo, eu consigo interpretar melhor um texto se eu pensar assim: "(inint) [00:42:59] circula no jornal". Quando eu leio esse texto pensando no contexto de produção, eu entendo melhor: "ele circula num jornal, foi feito por um jornalista, ele é feito para crianças, o objetivo dele é expor informações ou relatar fatos da vida". Tudo isso me ajuda a ler melhor o texto. Na organização dele, geralmente tem uma imagem, então eu preciso ler essa imagem, essa imagem também me ajuda. As filhas do (inint) [00:43:34] são essas três meninas que estão aqui? Na questão do plano global, observo que a entrevista tem um título: Irmãs (inint) [00:43:46]: Uma Vida de Aventuras. Quer dizer, essas meninas são aventureiras. Tudo isso vai me auxiliando no processo de leitura. Na escrita, a mesma coisa. Essas capacidades estão envolvidas tanto na leitura quanto na escrita.

Caio: Esse do quinto ano está todo fragmentado dentro das perguntas ou ele tem o texto inteiro antes também?

Formadora: Você fala a entrevista em si?

Caio: Isso.

Formadora: Eu não escaneei a entrevista para você?

Caio: Não, você só pôs as perguntas, por isso eu estou perguntando.

Formadora: Desculpa, vem a entrevista também.

Caio: Beleza.

Formadora: Inclusive, aquela observação que você fez na do quarto ano, de que eles resumiram bastante a apresentação do entrevistado...

Caio: É, nesse já está mais...

Formadora: Já tem mais detalhe.

Caio: Explicam melhor.

Formadora: Isso, já tem mais apresentação dos entrevistados, que é o que aparece na atividade dois. Bom, Rian, para você, essas atividades da apostila contribuem para o desenvolvimento das capacidades dos seus alunos?

Rian: Contribuem.

Formadora: Já a gente volta naquela questão da produção inicial, Rian. Caio, você acha que as questões do quarto ano contribuem para chamar a atenção da criança para o contexto de produção, para o plano global, para os tipos de discurso, para as capacidades linguísticos-discursivas?

Caio: Sim.

Formadora: Tem alguma que você gostaria de comentar? Rafa, você também pode dar uma olhadinha.

Caio: Uma das questões mais interessantes é a D da terceira, que volta a atenção para o meio, "quem é o Joca?".

Formadora: Sim, para o contexto de produção.

Rian: A três inteira é isso.

Caio: É.

Formadora: "A - Podemos dizer que o título do texto está em destaque. Como esse destaque é dado e por quê?". Título do texto?

Rian: É, porque você está chamando a atenção para a produção, não é?

Formadora: Uhum.

Rian: No quinto ano, eles já têm essa ideia de que a reportagem vai ter um texto chamativo, que o título é diferente.

Formadora: Sim, tem a ver com o contexto de produção, mas pode ser também questão de organização do texto?

Caio: Pode ser.

Formadora: É aquele caso que tem a dupla função.

Caio: O que ele não traz muito nessa primeira parte é a gramática, ortografia, questões assim.

Formadora: Concordo plenamente.

Caio: Depois do outro texto que vai vir. Essa parte tem o Texto I e o Texto II.

Rian: A apostila traz a ortografia depois.

Formadora: O que vocês acham disso?

Rian: Por exemplo, na minha, a parte ortográfica é estudada na Ortografia, depois que é estudado o gênero. Ela não consegue fazer uma junção dos dois, trabalhar o gênero e a ortografia ao mesmo tempo, ela separa, o que eu acho errado.

Caio: São raras as questões. Tem algumas que têm alguma coisinha no meio, mas são poucas.

Formadora: Concordo, Caio.

Caio: É separado, como o Rian falou.

Formadora: Na do quinto ano, a gente ainda viu aquela da pontuação, que o Rian falou. Na do quarto ano, eu também não vi. Eu vi mais sobre o plano global, eu vi mais essa questão da organização, essa questão do discurso interativo, que é feito com perguntas e respostas. Por exemplo, a número dois: "marque a alternativa correta: a) É organizado em tópicos; b) Instrui sobre algo; ou c) é organizado em perguntas e respostas". Está falando do tipo de discurso, que é o discurso interativo, é a forma dialogada, então está desenvolvendo a capacidade discursiva. Eu vi, também, a capacidade discursiva no título, como a gente falou. Onde mais?

Caio: A A da oito, "o que (inint) [00:50:15] quis dizer com 'isso agora'?", é sobre o tempo verbal, não é? É capacidade de produção também, não?

Formadora: Sim, no sentido do momento da interação, remete ao momento da interação. Tem também uma hesitação, uma dúvida, tipo: "hm, isso, agora, não posso revelar", porque ele trabalha para uma empresa que tem segredo industrial.

Rian: Mas também não dá a ideia de que isso é agora, no presente, no atual momento, ideia de tempo verbal?

Formadora: Isso, perfeito, do presente.

Rian: No caso, a próxima, a de baixo, é do passado.

Formadora: "Quanto aos novos brinquedos, eles serão mais ou menos interessantes do que aqueles que já...".

Rian: Passado não, futuro.

Formadora: Sim. "Eles serão mais ou menos interessantes...".

Rian: Talvez não seja a ideia de a pergunta trabalhar essa capacidade, mas a gente trabalha na sala, inconscientemente.

Formadora: Isso, é exatamente o que eu estou tentando colocar, é você enxergar possibilidades de desenvolver as capacidades dos alunos dentro do material. Às vezes pode nem ser o foco daquela questão, mas você pode aproveitar e desenvolver uma capacidade que foi menos explorada.

Caio: Precisaria ver na íntegra. Será que na íntegra está "isso agora", só, ou será "isso agora não posso responder"?

Formadora: Não sei. Deixa eu ver se tem colchete, porque às vezes o colchete marca que tiraram. Não tem colchete, estou achando que é assim mesmo na íntegra.

Caio: Entendi. Uma, é que ele não poderia dizer; outra, é que ele quer deixar no suspense também, para as crianças ficarem ainda mais curiosas. É igual quando ia uma atriz ou um ator no Faustão e ele perguntava: "e a sua próxima novela?".

Formadora: Exatamente, não pode revelar.

Caio: Eles só falavam: "vai ser um personagem que vai causar alguma coisa", mas não falavam que tipo de coisa ia causar.

Formadora: Exatamente. Então, a gente consegue ver, no material, recursos para a gente desenvolver essas capacidades nos nossos alunos. Talvez tenhamos que complementar, mas contribuem. De acordo com o modelo didático, que é o que nós estamos vendo, você considera necessário complementar as atividades da apostila para que as crianças realizem a produção inicial da entrevista jornalística?

Caio: A produção está na página 52.

Formadora: O que vocês pensam? Eu penso algo a respeito, mas eu quero ouvir vocês primeiro. Após essas atividades que nós acabamos de analisar...

Rian: Que a criança não vai conseguir produzir uma reportagem. É isso?

Caio: Ela vai produzir só pergunta e resposta, não com todos os artifícios necessários. "Quantos anos você tem?", "37".

Rian: Mas dá a entender que ela já está pronta para produzir uma reportagem, porque vem depois.

Formadora: A organização da apostila é o seguinte: as crianças leem a entrevista, tem atividades sobre a entrevista, que nós vimos que são atividades que discutem contexto de produção, organização da apostila e um pouco da parte linguística, aí vem um outro gênero, com outras atividades sobre o gênero, um monte de gramática descontextualizada no meio, e aí vem a proposta de produção. Vocês acham que é melhor seguir essa proposta

da apostila ou vocês acham que seria melhor, depois de ler a entrevista, de fazer as atividades da entrevista, já ir para a produção da entrevista?

Rian: Eu não sei.

Formadora: Vai para a produção da entrevista ou põe essas coisas no meio?

Rian: Essas coisas, na verdade, não tinham que estar no meio, tinham que estar juntas. As coisas que você fala é a parte ortográfica?

Formadora: E um outro gênero.

Caio: Aí confunde.

Formadora: Pensem: você é uma criança. O professor vem, te fala da entrevista...

Rian: É a mesma coisa com a gente, se a gente for fazer uma faculdade. Se o professor chegar com uma matéria, explicar toda a matéria, depois explicar tudo de outra, comparar as duas e mandar produzir um negócio, a gente surta.

Formadora: Exato. Então, o material não é 100% maravilhoso nem 100% ruim. O professor precisa conhecer alguma proposta de produção de texto. No caso, eu estou apresentando para vocês a proposta (inint) [00:57:33]. O professor precisa ter um norte para tomar as decisões. De acordo com esse norte, seria produtivo colocar um outro gênero no meio da conversa?

Rian e Caio: Não.

Caio: Deveria terminar a entrevista e ter essa atividade.

Rian: Por que eles fazem isso?

Caio: Economia, não é? A reportagem, em termos, se aproxima um pouco da entrevista. Claro, elas têm as suas diferenças, mas pode ser que a reportagem seja do entrevistado ou do entrevistador.

Formadora: Se nós falarmos que a reportagem não tem nada a ver com a entrevista, não é correto, porque a gente sabe que dentro da reportagem pode ter uma entrevista. Mas, no caso da proposta de produção, está pedindo a entrevista como um gênero autônomo, ou seja, um gênero que aparece sozinho, como acontece (inint) [00:59:06-00:59:07] seção só para entrevista. Ela não está relacionada a uma notícia, ela não está relacionada a um artigo de divulgação científica, ela não está relacionada a uma reportagem. A entrevista pode se relacionar com esses três outros gêneros, mas, no caso da proposta, pede a entrevista autônoma, sozinha em relação a esses outros três gêneros.

Caio: Lá na página 44, na questão três, que é para pôr falso ou verdadeiro, as duas últimas dizem: "a reportagem apresenta conhecimentos sobre o tema", "o entrevistado é sempre alguém que conhece bem o tema".

Formadora: Qual página?

Caio: 44.

Formadora: Está comparando as duas. O que você quer dizer? Desculpa, me perdi.

Caio: A dois seria para responder oralmente. Eles comparam.

Formadora: Isso, para ver se eles têm algo em comum. Eu concordo, Caio. Eles tentam estabelecer uma relação entre a entrevista e a reportagem, mas fica vago. Minha hipótese,

Rian: embora o material seja baseado nos PCNs e na BNCC, e esses documentos se apoiem nessa proposta do modelo didático e da sequência didática, quem faz o material não segue totalmente a proposta, porque, pelo que a gente está vendo a proposta, a gente não pode ficar confundindo a criança, por isso se fala em sequência didática, tem que ter uma sequência lógica de atividades, para que o aluno consiga chegar numa produção. Colocar outro gênero no meio do caminho quebra a sequência. Então, concordo com vocês, que não tem que colocar outro gênero no meio. Para uma produção inicial, vocês acham que a leitura de uma entrevista e essas atividades estão beleza?

Caio: Não.

Formadora: Acham pouco?

Caio: Principalmente quanto à formulação das perguntas.

Rian: Mas você dá uma base para a criança produzir. A gente está trabalhando com a ideia de duas produções, a inicial e a final. Para a inicial, eu acho que é válido.

Caio: É, pensando por esse lado.

Formadora: Eu concordo com o Rian também. Na produção inicial, a criança vai juntar o conhecimento que ela já tem, a bagagem que ela tem mais as dicas que essas questões acabam dando (na número um, que, para fazer uma entrevista, tem que ter, pelo menos, duas pessoas; na número dois, que a entrevista é organizada em perguntas e respostas; na número três, que tem que ter um título, tem que falar quem é o entrevistado, onde esse texto vai circular). Então, para uma produção inicial, bacana. Caio, eu não lembro se você chegou a pedir para os alunos produzirem a entrevista.

Caio: Não, porque estava no período online. Não cheguei a pedir.

Formadora: Você acha que não daria certo fazer?

Caio: Só online, não.

Formadora: Mesmo se fizesse algumas adaptações na proposta? O que te incomodou nessa proposta de produção da apostila para você não fazê-la?

Caio: Não foi nem um incômodo, mas eu acho que foi pela situação mesmo...

Rian: Em sala, já é difícil.

Caio: ...de, pelo menos nos quartos anos, como eles estão entregando as atividades. As primeiras redações impressas foram todas desleixadas, feitas de qualquer jeito. Estando em sala, a gente dá uma pressionada a mais. Então, eu acho que não funcionaria bem. É o meu ponto de vista.

Formadora: Se você fosse trabalhar essa proposta, você faria alguma adaptação nela? Por exemplo, na parte do planejando a entrevista, pede para planejar na lousa quais serão as questões. Vocês acham isso bacana, antes da produção inicial?

Caio: Sim, porque senão eles só vão perguntar a idade e o nome, só isso. Tem que ter um esquema de perguntas, porque senão eles vão fazer duas perguntas.

Formadora: Verdade. Lembram a sequência didática da história de amor? Lembram que tinha todo um preparatório, uma preparação antes de as crianças irem para a produção inicial? Vocês conseguem se recordar dessa parte ou não?

Rian: Não lembro.

Formadora: Que a professora fez um levantamento de ideias.

Rian: Lembrei.

Caio: Sobre o que era o amor.

Formadora: Essa proposta da apostila está seguindo, mais ou menos, essa mesma linha?

Caio: Sim.

Formadora: Então, essa número um, por exemplo, vocês acham que contribui para a produção inicial da criança?

Caio: Sim.

Formadora: A número dois, "com base nas perguntas planejadas, pense no seu entrevistado e em mais questões que talvez tenha a ver com o perfil dele", também ajuda na produção inicial?

Rian: Sim.

Caio: Sim, porque você tem que (inint) [01:07:04] de acordo com o contexto da pessoa que você vai entrevistar.

Rian: Sabe o que eu percebi estando em casa agora e tendo um milhão de coisas para a gente acompanhar, milhões de grupos? Quando tem muito texto para a gente fazer algo, a gente se desmotiva antes de começar. Eu acho que é uma falha dessa página. Por exemplo, poderia tudo ser mais sucinto, mais simples. Essa página aí deveria ser para o professor e, para o aluno, ser coisas mais simples e mais infantis, talvez, ou mais lúdicas, mais coloridas. Não que a apostila não seja, mas falando dessa página. Eu estava até percebendo isso depois que eu peguei a apostila, porque é tanto recado, tanto recado, só

que a vida do nosso aluno é essa: é texto, texto, texto, aula, aula, aula, eles passam por isso. A gente está passando por isso sem perceber, porque a gente está tendo que fazer recado, está tendo que ler recado de grupo de escola, grupo de home office, grupo de pais de duas salas. Essa é uma falha que eu percebi na apostila.

Formadora: Concordo.

Rian: Olha o tamanho disso, coitada de uma criança de dez, nove anos.

Caio: Eu tiraria a cinco e a seis. Eu sei que às vezes é essencial para uma entrevista, mas eu tiraria.

Rian: Mas eles gostam. É muito legal. No ano passado eu fiz e eu pedi para eles fazerem a entrevista não em texto, mas gravada no WhatsApp. Eles piraram, foi muito legal. Depois, para transcrever a entrevista, eu trabalhei a produção. É muito, muito legal, só que não são todas as famílias que participam, é complicado, porque você tem que saber como trabalhar isso, porque tem gente que não faz, tem gente que não manda, você tem que dar o seu WhatsApp. No ano retrasado, se eu não me engano, eu trabalhei assim, porque as mães eram muito boas. Tudo o que eu mandava, elas mandavam de volta. Quando funciona, quando tem a família, é muito legal.

Formadora: Dessa parte de fazer a gravação as crianças gostam. Você não faria, Caio?

Caio: Eu acho que não.

Formadora: Eu também acho difícil a parte de transcrever.

Caio: É. Eu digo não o vídeo, como o Rian falou, mas essa parte de eles gravarem só o áudio e depois eles terem que ouvir para transcrever. Eu acho que essa parte não funciona.

Rian: Eles fizeram um vídeo, não foi áudio.

Caio: Com o vídeo eu concordo. Agora, com o áudio, não, acho que não daria certo para a idade deles.

Formadora: Sabe o que chamou a minha atenção? Para o quarto ano, eles fazem a proposta de gravar o áudio e de transcrever e, para o quinto ano, (inint) [01:10:28-01:10:29]. Você percebeu isso, Rian?

Rian: Percebi.

Caio: Para o quinto ano, eles fazem o quê?

Formadora: Para o quinto, pedem para fazer a entrevista anotando.

Caio: Por que será?

Formadora: Não sei por que. Essa questão da transcrição, para os alunos do quinto ano, talvez, com a ajuda do professor, daria para eles transcreverem alguns trechos, não sei se

uma entrevista inteira, porque transcrição leva tempo e o quinto ano é maior. Para o quinto ano, a proposta é tomar nota, e não gravar.

Caio: Talvez, se fosse o contrário, seria mais proveitoso.

Formadora: Sim.

Caio: Vamos mandar uma mensagem para (inint) [01:11:29].

Formadora: Também acho. Daria para aproveitar algumas partes dessa proposta da apostila? Sim? Teríamos que fazer algumas adaptações nessa proposta de acordo com a nossa turma?

Caio: Teríamos.

Formadora: Concordo.

Rian: Eu quero falar "sim", mas estou com medo de você perguntar "quais?".

Formadora: O Caio já falou: em vez de pedir para gravar e fazer a transcrição, pedir para anotar. E você já falou que são muitas informações numa mesma página.

Rian: Que prendado. Eu estava com medo da resposta, mas já dei a resposta.

Formadora: Essa parte "fazendo um rascunho" é o rascunho da parte escrita, não é?

Caio: Interessante isso.

Formadora: Sim. Primeiro faz a parte oral e depois faz a parte escrita.

Caio: O que é um mal hoje em dia, porque a maior parte dos jovens não quer fazer rascunho, quer escrever direto. É uma preguiça, porque eles têm que fazer o rascunho e depois passar a limpo.

Formadora: Voltando àquilo que o Rian falou no início do encontro, o Rian falou que a apostila não tem a ideia da produção inicial e da produção final. Por quê? Eu concordo com o Rian. No Rascunho, o que já vem? O Avaliando.

Rian: É verdade.

Formadora: De acordo com aquela sequência que nós vimos, quando a gente identifica as falhas do texto, o que a gente fez? O aluno fez a produção inicial, a gente avalia essa produção inicial, mas a conversa para por aí?

Rian: Não. No modelo, a gente fazia de novo, não era?

Formadora: Isso. Na sequência didática, a gente fazia o quê depois da produção inicial?

Rian: Era aquela foto com um monte de looping de avaliação?

Formadora: Isso.

Formadora: Qual é a finalidade da sequência didática? Para que a gente faz uma sequência didática?

Rian: Para ter uma ordem no cronograma, uma ordem do que a gente vai trabalhar.

Formadora: Isso. E a gente trabalha em cima do quê?

Rian: Atividade e avaliação?

Formadora: Sim, mas essas atividades são voltadas para o quê?

Caio: Para a aprendizagem, para o ensino. No caso dos gêneros, para aprender aquele gênero textual.

Formadora: Isso. E com base no que eu vou montar as atividades da sequência didática?

Caio: Na sala, no tipo de texto que vai ser trabalhado.

Formadora: Isso.

Rian: Na idade dos alunos, na bagagem.

Caio: Na força de vontade.

Formadora: Tentem ser mais específicos. Preciso montar uma atividade. Com base no quê eu monto essa atividade?

Caio: No que eu quero chegar.

Formadora: O que me mostra aonde eu quero chegar, onde eu quero alcançar?

Rian: As produções dos alunos.

Formadora: Qual produção?

Rian: Inicial.

Formadora: Exato, é aí que eu quero chegar.

Formadora: Olha que interessante. A apostila coloca como avaliação, e ela para por aqui, o que, na verdade, é o ponto de partida. Para a proposta da didática (de línguas) [01:16:24], a criança faz a produção inicial e, dessa produção inicial, você avalia se a entrevista está bem organizada, e se a resposta for não? "A entrevista está bem organizada?", "não". "O título da entrevista é interessante?", "mais ou menos". "Foi feita uma apresentação do entrevistado?". Provavelmente, a criança não vai fazer isso, então "não". "O texto está claro ou é necessário adaptar ainda mais a linguagem?". O que vocês, que conhecem a produção dos alunos, acham? Como vai aparecer a linguagem desse texto?

Caio: Como assim? Você fala da escrita, da ortografia, da gramática? É isso?

Formadora: Isso. Como vão aparecer esses textos dos alunos?

Caio: Não posso falar a palavra.

Formadora: Busque um sinônimo.

Caio: Vão parecer uma bagunça.

Formadora: Aí você identifica tudo isso e, de acordo com a didática das línguas, é daí que surge a sequência didática, justamente para você atender essas falhas que os textos dos alunos apresentaram.

Caio: Se for ver, tem razão, mas tem que saber das falhas para poder ver onde você vai melhorar.

Formadora: Isso. Essa proposta da apostila, como produção inicial, está ok? Sim? Qual é a falha dessa proposta?

Rian: Que para aí.

Formadora: Exato. O que o professor deve fazer após a produção inicial? Ele fez a produção com os alunos, fez essa avaliação, mas para por aí?

Rian: Não.

Caio: Toma um Rivotril.

Rian: Ele tem que enxergar onde está o erro, geral ou individual, e trabalhar em cima disso.

Formadora: Sim. As atividades da apostila vão auxiliar a produção final?

Caio: Olhando dessa forma, se for ter a produção inicial e a final, sim. Agora, se parar na produção inicial, não.

Formadora: Mas a apostila propõe a produção final?

Caio: Não.

Formadora: Então, no caso, vocês, que conheceram a proposta da didática das línguas, o que vocês sabem? Que onde a apostila pede para parar, na verdade é o início de um processo. A gente olha para o texto do aluno e, se a entrevista não estiver bem organizada, pensa em que tipo de atividade deve ser feita para o aluno perceber a organização de uma entrevista. É aí que vem o desafio. Vocês já falaram que sim, que daria para fazer adaptações. Eu estou falando isso com base na apostila do quarto ano. A apostila do quinto ano é bastante semelhante. Concorde comigo, Rian?

Rian: Sim, com a inicial, sim.

Formadora: Também não chega na produção final, concorda?

Rian: Concordo.

Caio: Eles vão começar a inicial no quarto ano e a final vai ser no quinto.

Formadora: Sim, a gente pode pensar nesse texto final, mas não dá para deixar para o outro ano, não é, Caio? Vejam esse próximo slide. De acordo com a proposta da didática das línguas, o primeiro passo seria a formulação do projeto. Lembram a história de amor? Qual era o projeto da turma? Fazer livros...

Caio: Fazer livros (inint) [01:22:37-01:22:38].

Formadora: Isso.

Rian: Para deixar na biblioteca da escola, não era?

Formadora: Isso.

Caio: Cria histórias de amor para a biblioteca.

Formadora: Isso. A apostila deixa um projeto claro?

Rian: Não.

Formadora: Na do quarto ano, fala "após os comentários do colega e a revisão do professor, reescreva o que foi sugerido. Em seguida, publique a entrevista em um Blog ou em um painel de local de fácil acesso pela comunidade escolar". Quando você vai produzir um texto, vocês concordam que uma das coisas é você saber para que esse texto vai ser feito?

Rian: Sim.

Formadora: Isso influencia na produção do texto?

Rian: Influencia muito.

Formadora: Saber quem vai ler esse texto, onde ele vai ser publicado, o público. Isso é um ponto para ser a última coisa de uma proposta de produção?

Caio: Não, deveria ser a primeira.

Formadora: Sim.

Caio: O objetivo.

Formadora: Isso. O que é o contexto de produção? Quem é o autor, quem é o destinatário, onde vai circular, qual o objetivo do texto, qual o assunto desse texto. Não é isso que vai guiar as escolhas para compor o texto? Concordam comigo?

Caio e Rian: Uhum.

Formadora: Então, uma das primeiras coisas é formular o projeto. Depois: é importante saber o que as crianças já sabem sobre o gênero?

Rian: Sim.

Formadora: As atividades da apostila de alguma forma ajudam o professor a identificar isso?

Rian: Ajudam, mas depois. Ajudam.

Formadora: Ajudam. Conforme ela for fazendo as atividades, o professor vai percebendo se ela conhece ou não. Qual outro momento? Eu acho que mais na parte das atividades mesmo, no quarto ano. No quinto, não tem.

Rian: Não?

Formadora: Não acho que tenha nenhum momento específico. Nas atividades, sim, mas eu falo na proposta.

Formadora: Então, formula-se um projeto, as crianças têm que saber para que elas vão escrever, e a gente tem que identificar o que as crianças já sabem. Tem a parte de geração de ideias? Essa proposta da apostila tem essa parte de gerar ideias para fazer a entrevista?

Caio: Tem.

Formadora: Concordo.

Caio: Essa 52 mesmo já é uma proposta, então ela tem.

Formadora: Tem. O quarto passo é a realização da entrevista. A apostila pede para realizar a entrevista?

Caio: Pede.

Formadora: O que eu estou fazendo com isso? É aquilo que eu falei para vocês no início do encontro: eu quero ver no que o material contribui e ver o que o professor precisa complementar. Quinto passo: discussão do que sabem e do que precisa ser trabalhado. A apostila ajuda a identificar o que as crianças sabem e o que precisa ser trabalhado?

Caio: Bem sucintamente.

Formadora: Na parte da avaliação, que é onde ela encerra o assunto. Mas, depois dessa avaliação, ela ajuda o professor no que ele tem que trabalhar depois?

Rian: Não.

Formadora: É aqui que entra a sequência didática, entra o nosso trabalho de complementação do material. Depois, entra a sequência didática: módulos com atividades para resolver os problemas identificados. Se, por acaso, identifico (inint) [01:27:34 - 01:27:35] do entrevistado, que atividade eu faço com a minha criança para ela enxergar que, na entrevista, tem essa parte de apresentação?

Caio: Na apostila, na 52, fala: "se for possível, mostrar vídeos de entrevistas", mas isso é lá no começo do gênero, e não no final da produção.

Formadora: Sim. Mostrar esses vídeos para a criança, mas com que finalidade? Para o que você quer chamar a atenção da criança com esses vídeos? É aquela história: "eu li um monte de resenha para os meus alunos, mas eles não conseguiram produzir a resenha", mas você chamou atenção para aquilo que você queria que a criança entendesse na resenha? Tem esse processo. De acordo com a didática das línguas, o ensino tem que ser sistematizado. O que é isso? O fato tem que ter intencionalidade, tem que fazer atividades com objetivos claros daquilo que você quer desenvolver com as crianças. Aí viria a produção final. A produção final é depois de fazer atividades para resolver os problemas

identificados. Depois da produção final, não vai direto para o oitavo passo, ainda tem bastante coisa para fazer aqui, para, depois, publicar os textos, se for essa a proposta do projeto de sala, porque tudo depende do projeto de sala. Pergunto para vocês: seria possível elaborar vídeos para trabalhar com seus alunos o gênero entrevista?

Rian: Sim.

Formadora: Usando o modelo didático, pensando na sequência didática, pensando nas atividades do material apostilado, daria para elaborar vídeos?

Rian: Sim.

Formadora: Por que eu pensei em vídeos?

Rian: Por causa da atual situação?

Formadora: Sim. Poderíamos dar essas orientações por escrito? Poderíamos, mas será que os vídeos não chamariam mais atenção das crianças?

Rian: Para mim, sim.

Formadora: O que você acha, Caio?

Caio: Depende do vídeo. Chama a atenção, mas depende do vídeo.

Formadora: E como deveria ser o conteúdo desse vídeo? O que vocês acham?

Caio: Se eu não me engano, um daqueles vídeos que a gente assistiu do Rian, tem uma parte que seria uma entrevista, porque tem duas personagens dialogando. Seria mais ou menos nesse estilo para chamar a atenção.

Formadora: O que mais?

Rian: A gente pode gravar um vídeo de perguntas e respostas, com uma pessoa perguntando e a outra respondendo. Juntar os vídeos e fazer uma entrevista.

Formadora: Qual dificuldade a gente estaria sanando com esse vídeo?

Rian: Acho que a ideia do que é uma entrevista. Esse vídeo seria para a criança que não entendeu o que é uma entrevista.

Formadora: O que mais?

Rian: Mesmo que não seja textual, no vídeo também tem pergunta e resposta. A resposta não vem antes e a pergunta não vem depois. As perguntas não são idiotas ou sem sentido.

Formadora: Estão relacionadas com o assunto?

Rian: Sim.

Formadora: Vocês acham que daria para colocar isso em prática ou não? O que vocês acham? Ou para o quarto ou para o quinto. Eu peguei um gênero que é comum para as duas turmas, pensando num trabalho coletivo.

Caio: Esse "elaborar vídeos" seria agora, no atual contexto em que a gente vive?

Formadora: Sim.

Rian: Eu acho que dá, mas a gente está muito sobrecarregado, porque nessa semana, por exemplo, entrou aquele negócio do Estado, em que você tem que fazer aquela tabela de rotina. Eu virei o professor resmungão, que eu não queria virar nunca na vida, mas eu virei. A gente está sendo cobrado de todo lado. Se faz pouco, é pouco; se faz muito, é muito, é difícil. Eu acho que dá, mas a gente está atolado de coisas.

Formadora: Não daria para colocar em prática, mas tentar concretizar a proposta.

Rian: Não quero te desanimar nem te desestimular, pelo amor de Deus.

Formadora: Pessoal, a pesquisa com participantes está totalmente relacionada com o contexto dos participantes. Então, se a realidade de vocês é que não dá para realizar a proposta com os alunos, não dá para realizar a proposta com os alunos, entende? Não tem isso de desapontar a pesquisadora, a formadora. A questão é: a perspectiva de vocês como professores, como profissionais, nesse contexto atual de ensino. De alguma forma, nós estamos discutindo o ensino da produção escrita nesse contexto. Por isso, a questão de continuar os encontros nesse contexto. Lembra o que nós falamos no primeiro encontro? O nosso trabalho como professor é descontextualizado? Eu falo do contexto social. O nosso trabalho é fora do contexto social?

Rian: Não, ele é totalmente dentro do contexto social.

Formadora: Sim. Então, essas questões que vocês estão levantando são tão interessantes, tão relevantes quanto a realização da proposta. O meu objetivo é suscitar a discussão. Dentro da proposta, como vocês mesmo disseram em um momento anterior, nós não estamos na sala de aula. O Caio falou isso, não foi, Caio?

Caio: Uhum.

Formadora: Outra pergunta: Caio, você fez alguma proposta de produção para os seus alunos, agora que a gente está usando a apostila (inint) [01:36:03] no Município?

Caio: Não.

Formadora: Não fez nenhuma proposta de produção escrita?

Caio: Eles pediram para não fazer, para não serem atividades extensas, que exijam muito que o pai fique em cima.

Formadora: Compreendo. Você também falou a respeito das produções que voltavam com uma qualidade complicada.

Caio: Isso.

Formadora: Sim. Rian, você chegou a fazer alguma proposta de produção para os seus alunos?

Rian: Não.

Formadora: Também não. Então, vejam, são marcas do contexto atual de ensino, da forma como o contexto está acontecendo. Esse é o reflexo desse contexto na prática de vocês. Concordam comigo?

Rian: Uhum.

Caio: Sim.

Formadora: Quando eu pergunto para vocês se é possível ou não é possível, é o que vocês acham mesmo, tudo bem?

Rian: Certo.

Formadora: Mas quando a gente vê uma proposta, se a gente ficar só no discurso abstrato com a criança, ela não consegue produzir o gênero textual. Então, estou apresentando para vocês uma nova proposta. Mesmo que não seja possível colocá-la em prática, devido ao contexto atual de ensino, vocês gostariam de tentar elaborar uma proposta inicial com base nesse material, tentar pensar num vídeo ou até mesmo numa proposta escrita?

Rian: Sim.

Formadora: O que você acha, Caio?

Caio: A gente pode pensar sim. Eu acho que o prazo (até terça que vem) não daria certo.

Formadora: A intenção não seria deixar como tarefa, seria nós pensarmos nesse processo no encontro.

Caio: Aaaah tá

Formadora: A análise do material, como eu disse para vocês, é para nós identificarmos o que dá para aproveitar do material e o que o professor precisa complementar. Isso ficou claro para vocês?

Rian: Sim.

Caio: O volume dois da apostila traz esse gênero de novo ou já são alguns gêneros novos?

Formadora: Para o quarto ano, não traz; para o quinto ano, traz. Não é, Rian?

Rian: Uhum.

Caio: Então está decidido, Rian, você faz.

Formadora: Não, eu e o Caio estamos aqui para isso. Bom, vamos colocar em prática e depois a gente analisa o que o contexto de ensino permite, tudo bem?

Caio: Sim. Se a gente for fazer isso, eu e o Rafa podemos fazer esse papel do entrevistado e do entrevistador, já que seria um trabalho mútuo, para criar esse vídeo para os alunos.

Formadora: Essa é uma possibilidade, a gente já tem caminhos.

Caio: O que você está pensando aí, Rian?

Rian: Eu estou procurando a entrevista na apostila dois, para ver.

Formadora: Ela começa na 38.

Rian: Ah, é a do Joca.

Formadora: Isso.

Rian: Achei que tinha outra.

Formadora: A apostila dá um exemplar do gênero e a criança não é exposta a nenhum outro exemplar para poder dar continuidade ao processo. Qual seria o projeto de classe? Vocês conseguem imaginar um projeto de classe?

Rian: Fazer o aluno produzir uma entrevista?

Formadora: Sim, mas com que finalidade? Será possível realizá-la até terça-feira que vem? Vocês já falaram que não, que essa semana está tumultuada, que não daria, ok. Por quê? Nós já vimos que a proposta da apostila precisa ser adaptada e nós teríamos que fazer uma produção inicial. A sequência didática só faz sentido se ela for feita com base nas dificuldades dos alunos, porque não tem como você fazer uma sequência de atividades se você não sabe qual é a dificuldade do seu aluno. Concordam comigo?

Rian: Sim.

Formadora: O Rian falou que tem muita informação numa página só, então como a gente pensaria a formatação dessa proposta inicial? A apostila trouxe a proposta escrita. Nós três apresentaríamos a proposta para o aluno em forma de vídeo ou por escrito também? O que vocês acham?

Rian: As duas formas.

Formadora: A proposta é um convite. Pode ser as duas formas ou uma forma. O que você acha, Caio?

Caio: Eu acho que as duas também.

Formadora: A apostila do quinto ano relembra ao aluno o que é uma entrevista. A do quarto ano não dá essa explicação. A apostila do quinto ano diz: "Você já deve ter assistido a entrevistas pela TV, ou mesmo lido entrevistas em algum jornal ou revista. Agora é sua vez. A entrevista baseia-se em perguntas e respostas. Assim, ela envolve ao menos dois participantes, o entrevistador e o entrevistado". Vocês acham pertinente mostrar isso para a criança para ela produzir a primeira entrevista? Pensando que ela leu a entrevista na apostila. Vamos pensar no quinto ano, hipoteticamente. Não se sinta pressionado se o seu contexto não permitir o trabalho do gênero. A criança leu a entrevista, fez as atividades da apostila. Essa informação contribui? Deixa ou tira da proposta?

Rian: Deixa.

Formadora: "Sabendo disso, será a sua vez de entrevistar". Qual vai ser o assunto da entrevista, brinquedos? Essa é a do quarto ano. Qual é a proposta do quinto ano mesmo?

Rian: Onde está?

Formadora: A proposta de produção da apostila.

Rian: É de viagem.

Formadora: Está lá na página 52. "Sabendo disso, sente-se com mais um colega. Um será o entrevistador e o outro, o entrevistado. Depois vocês devem trocar os papéis. A entrevista terá o tema relacionado aos textos deste capítulo: a necessidade de se preservar a natureza".

Rian: Página 52?

Formadora: É. Você está em qual caderno?

Rian: Dois.

Formadora: Será que eu estou com uma outra edição?

Caio: Você está com o do quarto ano e ele está com o do quinto, não?

Formadora: Não, estou na do quinto.

Caio: É o mesmo ano?

Formadora: Será que foi reformulada? Eu peguei lá na escola essa apostila.

Rian: Achei, perdão. Eu estou confundindo as apostilas, desculpa.

Formadora: Não, tudo bem. "A necessidade de se preservar a natureza". Mantém esse assunto ou não?

Rian: Mantém. Geralmente, eu pergunto para eles.

Formadora: Mas pensando que eles terão lido a entrevista no início, ajuda, não é? Então, não serão brinquedos. Qual é o projeto de classe? A gente chegou a definir? Acho que não, não é?

Caio: Não.

Rian: A gente só comentou que era para elaborar uma entrevista.

Formadora: Isso. Que projeto de classe vocês acham que daria para fazer? Postar no grupo? Por exemplo, um pai que responde às perguntas tem que saber a finalidade desse texto. Se eu estou produzindo um texto para postar no grupo, eu tenho uma preocupação; se eu estou produzindo o texto para publicar no jornal da cidade, eu tenho uma outra preocupação.

Caio: Postar no grupo seria interessante, mas tem que ver se eles aprovam.

Formadora: Sim, por isso tem que ser algo negociado com a turma. Não poderia só fazer a entrevista, sem uma finalidade para esse texto? Poderia, mas, pensando no gênero...

Rian: No contexto que a gente está querendo inserir isso.

Formadora: Isso, no contexto de produção. Socialmente, nós não produzimos texto aleatoriamente, nós produzimos textos com finalidades. Tirar isso do aluno atrapalha o processo. Então, todos aqueles que concordarem terão as suas entrevistas postadas no grupo? Pode ser o áudio ou a foto do texto. Pode ser um projeto de sala?

Rian: Sim.

Formadora: Tem cara de projeto de sala. Planejando a entrevista oral, porque a entrevista tem a parte oral e a parte escrita. É importante deixar isso claro para o aluno?

Rian: Sim.

Formadora: Então, "antes de começar a fazer as perguntas, apresente o entrevistado para os ouvintes ou os leitores da entrevista. Se for preciso, pergunte algumas informações para eles". Essa dica é para o aluno perceber o quê? Que tem que fazer a apresentação no início da entrevista. "Depois, comece as questões, que devem ser bem formuladas e planejadas com antecedências". Algumas sugestões. Aqui, estão sugestões relacionadas aos brinquedos. Essas sugestões, para nós darmos para os alunos, seriam sugestões de que assunto?

Rian: Da natureza.

Formadora: Isso, da natureza. No próximo encontro, a gente continua mexendo nessa proposta de produção. No encontro que vem a gente fecha o mês de julho. Então, mais uma vez vou fazer um questionamento e quero que vocês respondam de acordo com o contexto de vocês, não pensando na minha pesquisa, mas pensando na formação de vocês, no processo de vocês. Eu só preciso perguntar porque eu tenho que me informar na secretaria da escola, ver com a coordenadora de vocês, depois na Secretaria da Educação. A gente vai continuar os encontros no mês de agosto?

Caio: Por mim, sem problema.

Rian: Por mim, também.

Formadora: Porque a gente tinha falado de junho e julho, inicialmente.

Caio: Já faz dois meses que a gente está assim?

Formadora: Tirando a semana passada, que foi o Conselho. Passou rápido, não é?

Caio: Logo vai ser o Natal.

Formadora: Eu preciso saber para saber se o próximo encontro é o último encontro ou se o próximo encontro vai ter continuidade. Eu preciso saber se o próximo encontro vai ser com Ifood ou sem Ifood.

Caio: Por mim, tudo bem, Formadora, eu não vejo problema.

Rian: Por mim, pode ser com Ifood e não ser o último.

Formadora: Aliou as duas coisas. Eu preciso ver na escola de vocês, mas, por vocês, tudo bem?

Caio: Por mim, sim.

Formadora: Vou ver também na Secretaria da Educação e a gente se fala durante a semana.

Caio: Formadora, eu não lembro se você falou no começo, mas até quando você tem que terminar o seu projeto? Não por causa de tempo, mas só por saber mesmo, por curiosidade.

Formadora: Antes de responder isso, deixa eu fazer outra pergunta, também muito importante. Nós estamos fazendo o processo de didatização com a entrevista. Por que com a entrevista? Porque é um gênero que tem no quarto ano e no quinto ano, mas eu já gostaria de deixar aberto para vocês: querem continuar com o gênero entrevista ou a gente pensa em outro gênero? "Por que, Formadora, pensar em outro gênero?". O que eu queria fazer com vocês? Bom, primeiro, a minha professora sempre fala que o foco é o processo de formação de vocês e não a minha coleta de dados, e eu concordo plenamente com ela. Foi acertado entre mim e a minha coordenadora que o meu foco não é a coleta de dados, o meu foco é o processo de formação de vocês. Para completar o processo de formação de vocês, eu gostaria de pensar num modelo didático. Eu apresentei para vocês um modelo didático, apresentei para vocês uma sequência didática e eu queria que vocês colocassem isso em prática. Nós começamos hoje, olhando para a apostila. Eu queria que vocês colocassem a mão na massa um pouquinho. Por que eu não fiz isso antes? Porque vocês precisavam da base teórica, porque não tem prática sem fundamentação teórica. Então, para responder a sua pergunta, Caio: eu queria, pelo menos, chegar na elaboração de uma sequência didática com vocês. Uma sequência didática completa? Não sei, porque uma sequência didática parte da dificuldade dos alunos. Nessa semana, vocês me falaram que não conseguem fazer a entrevista, mas o que seria interessante? Pode ser que a gente fique com a entrevista ou pode ser que vocês escolham outro gênero, isso eu deixo em aberto com vocês.

Caio: Lá no começo, a gente tinha falado do artigo científico. Mas, para o atual momento, acho que a entrevista é o mais razoável, o mais fácil de ser trabalhado.

Formadora: O que você acha, Rian?

Rian: Eu concordo. Apesar de que outro gênero talvez agregasse mais conteúdo para a gente, mais bagagem, é bom a gente focar em uma coisa em que a gente vê que, atualmente, está muito em alta, está muito visada, porque para onde você olha, é entrevista para todo lado. Agora você tem que saber o site onde você está vendo a entrevista, quem você lê, quem você segue, de que lado você participa politicamente, Carta Capital, G1, R7. É uma coisa que está muito em alta e quanto mais bagagem nessa área, para a gente é melhor ainda. Então, para mim, tanto faz, na verdade.

Formadora: Mas podemos ficar com a entrevista?

Rian: Sim.

Formadora: Então, ainda respondendo à pergunta do Caio: "quanto tempo vai a minha pesquisa?", eu gostaria de, pelo menos, fechar com você essa questão de pelo menos fazer algumas atividades para suprir as dificuldades dos alunos. Para isso, seria interessante que a gente tivesse uma produção do aluno, porque a sequência didática é sempre feita com base nas dificuldades dos alunos. No próximo encontro, o que nós vamos fazer? Nós vamos fechar essa proposta inicial, porque até a proposta inicial tem que ser planejada, porque ela precisa auxiliar o aluno a fazer a proposta inicial, e não atrapalhar o aluno. Nesse meio tempo, Rian e Caio (porque esse tema da natureza pode ser para o quarto ano também), vocês veem se é possível fazer com os alunos para, pelo menos, nós termos uma produção inicial para a gente pensar numa sequência didática. Se o nosso contexto de trabalho permitir realizar a sequência didática, ok, mas eu gostaria que pelo menos vocês tivessem essa experiência, porque "ah, a Formadora fica falando de fazer atividade para os alunos em cima das dificuldades, mas como é isso?". Eu queria mostrar para vocês como é isso. Passando por esse processo, eu deixaria em aberto. É lógico que eu iria falar para vocês: "vocês querem que eu retome alguma parte?". Então, Caio, principalmente quando você envolve pessoas na pesquisa, você tem que ter bastante cuidado, porque não é você chegar e fazer um teste: "vou fazer um teste se os professores conhecem ou não conhecem a proposta", e aí tirar o time de campo e fazer a pesquisa. A proposta do meu grupo de pesquisa não é essa.

Caio: Entendi.

Formadora: Ela pensa na formação do professor e não em usar o professor para fazer pesquisa; é fazer pesquisa com o professor. Por isso, eu sempre pergunto para vocês: "querem continuar?".

Caio: Então a gente faria uma produção inicial e uma final, para fazer a sequência, não é?

Formadora: É. Fariam uma produção inicial e, nessa produção inicial, a gente iria identificar algumas dificuldades.

Caio: E depois fazer os vídeos para a elaboração?

Formadora: Isso. Fazer os vídeos para ajudar a sanar essas dificuldades.

Caio: Pensando dessa forma, se a primeira fosse assim, dependendo do que eles falarem até sexta, se vão ser impressas as atividades para a semana que vem, a gente conversaria com (inint) [01:59:44] e ela incluiria, por exemplo, essa parte para eles, porque depois poderíamos pensar, em um longo prazo, na final.

Formadora: Sim. Se vocês toparem, a gente faz isso.

Caio: Já que a primeira vai ser escrita e como eles já trabalharam esse gênero na apostila, seria interessante. Não sei se o Rafa concorda comigo.

Rian: Concordo.

Formadora: Beleza. Então a gente fecha a proposta no próximo encontro, aí você realiza com os seus alunos na outra semana, você manda algumas produções iniciais no grupo, para todo mundo olhar essas produções iniciais, para todo mundo quais são as dificuldades, porque a sequência didática serve para quê? O que eu ainda tenho que trabalhar com o aluno para ele melhorar um pouco? Ele vai melhorar 100%? Não, o processo é contínuo, mas com o que eu posso contribuir para ele avançar, nem que seja um pouquinho?

Caio: Entendi.

Formadora: Então, beleza. Continuamos os nossos encontros no mês de agosto?

Caio: Sim.

Formadora: Meninos, já tomei cinco minutos de vocês. Muito obrigada. Nos próximos encontros, continuamos com a mão na massa. É isso. Vocês gostariam de falar alguma coisa?

Caio: Não.

Rian: Tchau, gente.

Formadora: Até semana que vem. Tchau, tchau.

[02:02:03]

Audiotext Serviços e Cia. LTDA

CNPJ: 17.429.373/0001-85

(41) 3363-3220

falecom@audiotext.com.br

audiotext.com.br