

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

CAROLINE GOMES MOTTA

**A (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA COMO VETOR DE E PARA A INOVAÇÃO
EM CONTEXTO(S) DE ENSINO DA ESCRITA**

**SÃO LEOPOLDO
2020**

Caroline Gomes Motta

**A (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA COMO VETOR DE E PARA A INOVAÇÃO
EM CONTEXTO(S) DE ENSINO DA ESCRITA**

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de Mestra em
Linguística Aplicada pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

SÃO LEOPOLDO

2020

M921t Motta, Caroline Gomes.
A (trans)formação continuada como vetor de e para a
inovação em contexto(s) de ensino da escrita / Caroline
Gomes Motta. – 2020.
152 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2020.
“Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin.”

1. Professores – Formação. 2. Crianças – Escrita.
3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 4. Professores –
Educação (Educação permanente). 5. Interação social.
6. Inovações educacionais. I. Título.

CDU 81

CAROLINE GOMES MOTTA

**"A (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA COMO VETOR DE E PARA A
INOVAÇÃO EM CONTEXTO(S) DE ENSINO DA ESCRITA"**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 23 DE JANEIRO DE 2020.

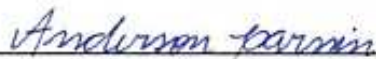
BANCA EXAMINADORA

**PROF. DR. CLÉCIO DOS SANTOS BUNZEN JÚNIOR - UFPE
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



PROFA. DRA. ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES - UNISINOS

ORIENTADOR



PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Processo nº 88887.179228/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Um ciclo muito importante da minha vida se encerra com a finalização desta dissertação. Sou grata primeiramente a Deus por ter me dado forças para realizar esse grande sonho e pela oportunidade de estar acompanhada por pessoas muito queridas nessa caminhada.

Aos meus pais e à minha irmã sou grata pelo amor incondicional, pelas palavras de incentivo e pela compreensão nos momentos em que não pude estar presente. Meus agradecimentos também ao meu amor e grande amigo, Élcio, por estar sempre ao meu lado, me tranquilizar nos momentos de ansiedade e me motivar, mesmo diante de tantos desafios, a seguir minha jornada com determinação. Agradeço por vocês serem meu ponto de equilíbrio.

Agradeço ao corpo docente e discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e ao grupo de pesquisa DESENVOLVPROF por terem me recebido de braços abertos. Sou grata a vocês pela acolhida, pelos conhecimentos compartilhados e pelas conversas enriquecedoras.

Um agradecimento especial ao professor Anderson Carnin pelos ensinamentos, pela dedicação e pela paciência. Obrigada por me ajudar a enfrentar essa jornada com alegria. Ser sua orientanda foi um privilégio e uma grande honra.

À colega Carolina Martins, minha dupla dinâmica, que esteve ao meu lado em todos os momentos do mestrado. Sem a tua amizade e parceria, eu certamente não teria conseguido.

À Capes e à Academia de Inovação Unisinos, agradeço pela bolsa PROSUC sem a qual esse sonho não seria possível.

Aos e às colegas de trabalho da EST que me acompanharam durante todo o processo, agradeço pelas palavras de incentivo. Agradeço especialmente a querida amiga Sabrina De David por se dispor a me auxiliar com a revisão e a formatação desta dissertação.

Agradeço também ao professor Clécio Bunzen e à professora Ana Guimarães pela leitura atenciosa e pelas contribuições para este trabalho.

De coração, muito obrigada a todos e a todas!

RESUMO

A partir do embasamento teórico sobre inovação em contexto de ensino de Língua Portuguesa (SIGNORINI, 2007), ensino da escrita (KOCH; ELIAS, 2010, DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), desenvolvimento profissional (BRONCKART, 2013) e estágios de processos de mediação formativa (BRONCKART, 2006), o objetivo desta dissertação é analisar se o processo de formação continuada, denominado “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, em parceria com a Secretaria Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS, configurou-se como um vetor de e para a inovação no ensino da escrita na educação básica. Para tanto, a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa (DÖRNYEI, 2007), com base especificamente no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2013), realizou-se a análise de três momentos específicos da formação: (i) a realização de uma atividade que buscou evidenciar as representações prévias das professoras colaboradoras desta pesquisa sobre aulas voltadas ao ensino da escrita; (ii) a vivência experiencial delas em uma atividade de produção inicial proposta pelo trabalho com projetos didáticos de gênero (PDG), sob o princípio de homologia de processos (SCHÖN, 2000); e (iii) o retorno à práxis docente, a partir do planejamento de um PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2014) e, mais especificamente, de oficinas voltadas ao trabalho com produção escrita. A partir de categorias linguístico-discursivas relacionadas à arquitetura textual (BRONCKART, 1999), analisou-se: (i) o conteúdo temático das verbalizações das professoras colaboradoras e a progressão textual desse conteúdo a partir de usos de tipos de discurso específicos e de mecanismos de textualização de conexão e de coesão nominal, procurando identificar pistas sobre as representações prévias e possíveis momentos de tomada de consciência sobre o ensino da escrita na perspectiva de PDG; (ii) o conteúdo temático das oficinas planejadas por elas em relação ao(s) foco(s) do ensino da escrita. Os resultados desta pesquisa sugerem que: a) o planejamento de PDGs pode contribuir para práticas de ensino da escrita situadas e consistentes com uma proposta dialógica de produção de textos; b) a formação continuada proposta se configurou como um vetor de e para a inovação em relação a um ensino da escrita com foco na interação porque as professoras colaboradoras evidenciaram, nas oficinas do PDG planejado, que assumiram uma

postura diferente da que aparentemente tinham ao ingressarem no processo de formação; c) o foco em uma concepção específica de ensino da escrita evidenciou que outros focos e operações tendem a ser enfraquecidos, sendo necessário retomá-los em processos de mediação formativa futuros. Esta pesquisa contribui, portanto, para investigações, no campo da Linguística Aplicada, que busquem promover e analisar o desenvolvimento profissional de professores em processos de formação continuada.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Inovação em contextos de ensino. Ensino da Escrita. Projeto Didático de Gênero. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

From the theoretical basis on innovation in the context of Portuguese language teaching (SIGNORINI, 2007), teaching writing (KOCH; ELIAS, 2010, DOLZ; GAGNON; DEC NDIO, 2010), professional development (BRONCKART, 2013) and stages formative mediation processes (BRONCKART, 2006), the aim of this dissertation is to analyze if the process of continuing education, called “Mother Language Teaching and Genre Education Projects in the Final Grades of Elementary School”, promoted by the Postgraduate Program in Applied Linguistics of Unisinos, in partnership with the Education Municipal Office of Novo Hamburgo / RS, has been configured as a vector of and for innovation in the teaching writing in basic education. For this purpose, from a qualitative research approach (DÖRNYEI, 2007), based specifically on the framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2013), the analysis of three specific formation moments was performed: (i) the accomplishment of an activity that sought to highlight the previous representations of the collaborating teachers of this research about classes focused on the teaching writing; (ii) their experiential livingness in an initial production activity proposed by working with genre education projects (PDG), under the principle of process homology (SCHÖN, 2000); and (iii) the return to teaching praxis, based on the planning of a PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2014) and, more specifically, workshops focused on writing production work. For this purpose, from a qualitative research approach (DÖRNYEI, 2007), based specifically on the framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2013), the analysis of three specific formation moments was performed: (i) the accomplishment of an activity that sought to highlight the previous representations of the collaborating teachers of this research about classes focused on the teaching writing; (ii) their experiential livingness in an initial production activity proposed by working with genre education projects (PDG), under the principle of process homology (SCHÖN, 2000); and (iii) the return to teaching praxis, based on the planning of a PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2014) and, more specifically, workshops focused on writing production work. From linguistic-discursive categories related to textual architecture (BRONCKART, 1999), we analyzed: (i) the thematic content of the collaborative teachers' verbalizations and the textual progression of this content from the use of specific discourse types and mechanisms of connection textualization and nominal cohesion, seeking to identify

clues about previous representations and possible moments of awareness about the teaching writing from the perspective of PDG; (ii) the thematic content of the workshops planned by them in relation to the focus (s) of the teaching writing. The results of this research suggest that: a) the planning of PDGs can contribute to writing teaching practices situated and consistent with a dialogical proposal of text production; b) the proposed continuing education is configured as a vector of and for innovation in relation to an interaction-focused teaching writing, because the collaborating teachers evidenced, in the planned PDG workshops, that they assumed a different attitude from what they apparently had when they entered in the formation process; c) the focus on a specific concept of writing teaching showed that other focuses and operations tend to be weakened, and it is necessary to resume them in the future formative mediation processes. Therefore, this research contributes to investigations in the field of Applied Linguistics that seeks to promote and analyze the professional development of teachers in continuing education processes.

Keywords: Continuing Teacher Education. Innovation in teaching contexts. Teaching Writing. Genre Education Project. Sociodiscursive Interactionism.

LISTA DE SIGLAS

AS	Articulação de Saberes
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DESENVOLVPROF	Desenvolvimento Profissional de Professores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PDG	Projeto Didático de Gênero
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
SMED/NH	Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	22
2.1 A formação continuada como um possível vetor de e para inovação em contexto(s) de ensino da escrita em aulas de Língua Portuguesa	34
3 AS OFICINAS SOBRE O ENSINO DA ESCRITA	40
3.1 O ensino da escrita a partir de um PDG: possibilidades para a inovação	43
4 A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA	56
4.1 Os conceitos centrais do ISD	56
4.2 A arquitetura textual	65
5 METODOLOGIA	73
5.1 Os participantes das oficinas sobre o ensino da escrita	75
5.1.1 Os formadores e as formadoras	75
5.1.2 As professoras colaboradoras	76
5.2 Os procedimentos de análise	78
6 TRAÇANDO PERCURSOS EM PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA	83
6.1 “Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!”	84
6.1.1 A professora Carla e sua representação sobre aulas voltadas ao ensino da escrita	85
6.1.2 A professora Ivone e sua representação sobre aulas voltadas ao ensino da escrita	90
6.1.3 A professora Luísa e sua representação sobre aulas voltadas ao ensino da escrita	93
6.2 Produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo	98
6.3 O retorno ao agir docente: O planejamento do PDG “A outra face da maquiagem”	104
6.3.1 A prática social e a turma	106
6.3.2 Os gêneros de texto roteiro de tutorial em vídeo e tutorial em vídeo	107
6.3.3 A estrutura do PDG “A outra face da maquiagem”	108
6.3.4 O diagnóstico da produção inicial	109
6.3.5 Oficinas para o desenvolvimento da escrita	110
6.4 Do percurso traçado ao trabalho autoprescrito: a reconfiguração do agir	120
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	134
ANEXO 1 – TCLE Comitê de Ética em Pesquisa	140
ANEXO 2 – Questionário inicial: vamos nos conhecer?	142
ANEXO 3 - Modelo didático do gênero panfleto	149

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação emerge de um contexto de pesquisa bem particular, pois atende ao Edital Nº 01/2017 da Academia de Inovação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (AIU), *campus* São Leopoldo/RS. A Universidade, por meio desse edital, buscou reunir, em uma sala situada no espaço físico do Portal de Inovação, pós-graduandos e pós-graduandas¹ de diferentes programas da Universidade, como Linguística Aplicada, Computação Aplicada, Administração, Engenharia Civil, entre outros, a fim de fomentar o trabalho interdisciplinar e a inovação em pesquisas nos diferentes campos do saber.

Interagir com pesquisadores e pesquisadoras de áreas tão diversas foi um grande desafio, mas, com o tempo, o espaço certamente ampliou nossos horizontes e nos fez perceber que, apesar das diversidades, tínhamos algo em comum: a curiosidade científica e o interesse pela pesquisa acadêmica. Foi então que começamos a compartilhar conhecimentos e experiências, que posso afirmar que contribuíram para promover reflexões consistentes acerca desta dissertação.

Além das contribuições dos e das colegas bolsistas da AIU, esse trabalho foi coconstruído com a colaboração de muitas pessoas, dentre elas destaco o grupo de pesquisa "Desenvolvimento Profissional de Professores" (DESENVOLVPROF), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos (PPGLA Unisinos), do qual passei a ser integrante quando ingressei no mestrado. O grupo, em especial o professor Dr. Anderson Carnin, que orientou esta dissertação, contribuiu significativamente com reflexões sobre a formação continuada de professores e professoras alinhadas à temática da inovação. Por esse motivo, a partir de agora, todos os capítulos deste trabalho estarão redigidos na primeira pessoa do plural (nós!).

A formação continuada a partir da qual foram gerados os dados para esta pesquisa ocorreu durante o ano de 2018 e foi promovida a partir de uma parceria entre a universidade, representada pelo PPGLA e pelo grupo de pesquisa DESENVOLVPROF, e a rede municipal parceira, isto é, a Secretaria Municipal de

¹ Neste trabalho, por um princípio de uso de linguagem inclusiva de gênero, buscou-se visibilizar todas as pessoas do sexo feminino e do sexo masculino ou utilizar palavras de gênero neutro sempre que necessário, evitando a aplicação sexista da linguagem em conformidade com o Manual para uso não sexista da linguagem (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Educação (SMED) de Novo Hamburgo/RS. Foi nesse contexto acadêmico/universitário, que envolveu a AIU, o PPGLA Unisinos, o grupo de pesquisa DESENVOLVPROF e a SMED/NH, que nos desafiamos a pensar na temática da inovação relacionada ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente ao planejamento para o ensino da escrita.

É importante destacarmos que a concepção central que assumimos ao longo deste trabalho foi a de Signorini (2007), isto é, de inovação como o “[...] deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais [...]”. Essa concepção nos sugere que um contexto de formação continuada, como um *lócus* no qual professores e professoras buscam por desenvolvimento profissional, tem grande potencial para promover inovação. Apesar de não se constituir como um objeto de análise desta dissertação e de não ser o principal foco da formação continuada a partir da qual foram gerados os dados para esta pesquisa, cabe destacar que a demanda institucional que esteve relacionada à formação foi a recente divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a partir de agora BNCC, que se trata de um documento no qual os professores e as professoras precisam se apropriar para alinhar o ensino na educação básica às novas orientações advindas desse texto oficial. Esse documento prevê eixos estruturantes para o ensino de Língua Portuguesa, notadamente a leitura, a produção de textos, a análise linguística/semiótica e a oralidade. Por isso, em uma das etapas da formação continuada, a partir das concepções que estiverem na base da formação, dentre elas principalmente a noção de linguagem como interação, ensino a partir de gêneros de texto e de (multi)letramentos, foram propostas quatro oficinas diferentes, cada uma relacionada a um dos eixos. Focaremos, neste estudo, nas mediações formativas que estiveram relacionadas às oficinas dedicadas ao eixo do ensino da escrita.

Antes, porém, de qualquer ação formativa que pudesse potencialmente promover inovação, o grupo DESENVOLVPROF identificou a necessidade de levantar dados que fornecessem um panorama geral sobre o cenário educacional que nos cerca. Tais dados revelaram que, do nível nacional macro ao nível municipal específico deste estudo, isto é, a rede pública municipal da cidade de Novo Hamburgo/RS, a qualidade da educação e, em especial, do ensino de Língua Portuguesa, tem sido uma questão que precisa de atenção em nossa sociedade.

Índices como o PISA (BRASIL, 2019, p. 61) - em que o Brasil, na avaliação de 2018, consta entre o 55º e o 59º lugar no ranking de proficiência em leitura constituído de 79 países e economias - e como o IDEB (BRASIL, 2018) - em que o Rio Grande do Sul não tem atingido, desde 2011, a meta estadual no quesito leitura e interpretação de textos e em que a rede pública municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, apesar de estar em uma crescente, não tem atingido a meta do município desde 2013 - demonstraram que estamos em uma situação crítica e que há a necessidade de (form)ações que busquem melhorar este cenário.

O PISA (BRASIL, 2019, p. 69) ainda alertou para o fato de que 50% dos e das estudantes do nosso país não atingem o patamar de proficiência em leitura necessário para o exercício da cidadania, de acordo com a concepção de letramento² assumida pelo programa. Cabe ressaltar que Daunay e Bart (2018) apontam ressalvas em relação à noção de letramento assumida nos documentos do PISA. Segundo os autores, ela não condiz com os testes efetivamente aplicados, uma vez que as questões têm avaliado competências cognitivistas em uma dinâmica de pergunta-resposta, não competências para a ação dos e das estudantes na sociedade, tal como se propõe e com a qual concordamos. Embora também reconheçamos que o PISA seja representativo de uma parcela de estudantes, isto é, apenas os grupos que foram selecionados para participar das avaliações, trata-se de uma avaliação de prestígio internacional que pode servir como disparadora de reflexões críticas sobre os resultados das aprendizagens que vêm sendo construídas na escola.

O PISA e o IDEB avaliam apenas as capacidades de leitura, mas não podemos ignorar que tanto a leitura quanto a escrita, a análise linguística e a oralidade são eixos transversais no ensino de Língua Portuguesa e, principalmente, que “[...] o processo de produção textual não pode prescindir do processo de leitura; embora sejam atividades distintas, uma alimenta e dá suporte à outra” (TEIXEIRA; SANTOS; RICHE, 2016, p. 133). A BNCC torna essa transversalidade entre os eixos evidente e, portanto, podemos supor que não teríamos resultados muito diferentes se essas avaliações fossem também relacionadas à escrita.

Diante deste cenário e considerando que “é essencial o estabelecimento de

² “O letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (BRASIL, 2019, p. 45).

vínculos entre os resultados das avaliações de aprendizagem e a formação inicial e continuada dos docentes para que o processo de aprendizagem em sala de aula possa ser efetivamente renovado” (UNESCO, 2017), evidencia-se a importância de pesquisas como esta, em âmbito de formação continuada de professores e de professoras, articuladas aos documentos prescritivos vigentes e a inovações necessárias para um ensino coerente com as demandas dos e das discentes. Dessa forma, a aproximação entre as universidades e as escolas de educação básica a fim de melhorar a qualidade do ensino e talvez impactar positivamente nas aprendizagens discentes e em índices como o PISA e o IDEB, são imprescindíveis.

É com essa perspectiva que o projeto de pesquisa “Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas” - coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Mattos Guimarães e pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos - a partir do qual se constituiu o grupo de pesquisa DESENVOLVPROF, trabalha com formações continuadas que visam a um trabalho articulado entre as pesquisas realizadas na Universidade e as práticas de professores e de professoras de Língua Portuguesa na educação básica. Estudos anteriores, no projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental” (Programa Observatório da Educação - Edital 038/2010)³ – parceria entre o PPGLA Unisinos e a SMED/NH –, haviam revelado que o trabalho com gêneros de texto, em sala de aula, ainda não era algo recorrente no contexto em que a formação continuada a partir da qual foram gerados os dados para esta dissertação foi realizada. Ou seja, o grupo DESENVOLVPROF já tinha algumas pistas em relação aos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar dos professores e das professoras que participariam da formação continuada em relação ao ensino da escrita, que foram confirmadas posteriormente, durante o processo, e que detalharemos ao longo deste trabalho. Apenas para contextualizar sobre esse processo, antecipamos, de maneira sucinta, que a formação continuada, intitulada “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental” (CNPq – Edital Universal 2016), foi realizada no ano de 2018 e ocorreu em etapas, de modo que, primeiramente, foram discutidos conceitos

³ Projeto desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e pela Prof.^a Dr.^a Dorotea Frank Kersch mediante financiamento da Capes/Inep.

basilares para a realização da formação, em seguida, ocorreram oficinas relacionadas aos quatro eixos estruturantes para o ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), e, por fim, foram planejados e desenvolvidos projetos didáticos de gênero, que chamaremos de PDG a partir de agora, que foram compartilhados com a comunidade acadêmica na etapa das apresentações, realizada no fim do processo.

Na perspectiva de que o ensino da escrita é um processo dialógico de produção de gêneros de textos que emergem de uma prática social concernente à realidade dos alunos e das alunas - ou para além dela -, tentamos contribuir com reflexões sobre a necessidade de mediações formativas que assumam uma proposta inovadora de e para tal ensino. Sendo assim, a pergunta que buscamos responder neste estudo é: **a formação continuada desenvolvida se configurou como um vetor de e para a inovação no planejamento para um ensino da escrita situado e consistente na educação básica?**

Tal indagação pode produzir um importante conjunto de reflexões, embasadas em pesquisa empírica, sobre como impactar e/ou intervir (positivamente) no ensino de Língua Portuguesa na educação básica, notadamente no ensino da escrita, uma vez que pesquisas já desenvolvidas no PPGLA Unisinos (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015) sugerem que o desempenho escolar que se almeja dos e das estudantes está diretamente relacionado à formação continuada docente, especialmente no que tange à produção de materiais didáticos assentados nas noções de gênero de texto e de letramento(s). Desta forma, o *objetivo geral* desta pesquisa é analisar se o processo de formação continuada se configurou como um vetor de e para a inovação no planejamento para um ensino da escrita situado e consistente na educação básica. Cabe destacar que a noção de vetor⁴ entre a formação continuada e o ensino da educação básica que adotamos configura-se como uma possibilidade de que as experiências de professores e de

⁴ Utilizamos a concepção de vetor no sentido conotativo da palavra, uma vez que, para a física e a matemática, um vetor é um segmento de reta com determinada direção e sentido (MENON, 2009). Nesse sentido, verificaremos se a inovação perpassa o contexto da formação continuada e se esse processo pode impactar no ensino na educação básica, isto é, se a formação, que é direcionada para o trabalho docente em sala de aula, pode promover inovação e não se limitar apenas aos encontros de formação em si. Nossa concepção de vetor, entretanto, não é orientada apenas para um sentido único, ou seja, não assumimos que apenas a formação possa contribuir para o trabalho docente, mas também que os conhecimentos e as experiências desses professores e dessas professoras da educação básica podem contribuir para a formação, pois os conhecimentos são coconstruídos de modo colaborativo, em parceria entre formadores, formadoras, professores e professoras.

professoras na formação contribuam e orientem para a reflexão e a prática sobre/para o trabalho que efetivamente é realizado em sala de aula.

Como *objetivos específicos*, ligados à constituição do *corpus* e ao objetivo geral da pesquisa, elencamos:

i) traçar um percurso de análise a fim de evidenciar, no projeto didático de gênero (PDG) planejado pelas professoras colaboradoras, se o processo de formação continuada evidenciou uma reconfiguração de modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de planejamento para um ensino da escrita consistente e situado.

ii) analisar, a partir das interações durante o processo de formação continuada, a emergência de representações docentes sobre o ensino da escrita, bem como traços de sua reconfiguração durante o processo de formação continuada.

iii) investigar se a formação continuada de professores e de professoras de Língua Portuguesa pode promover inovação em práticas de ensino da escrita na educação básica.

Para atingir tais objetivos e responder à pergunta de pesquisa, este estudo seguirá preceitos da concepção sociointeracionista discursiva da linguagem, isto é, embasaremos-nos do aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Cabe ressaltar que todos os procedimentos metodológicos desenvolvidos neste e para este trabalho foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade⁵, e toda a geração de dados partiu de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - pelos e pelas participantes. No início desse processo formativo, o projeto foi explicado aos e às participantes, que concordaram com o estudo mediante assinatura do termo, cientes de que poderiam retirar-se da pesquisa a qualquer momento.

Esta dissertação possui, ao todo, sete capítulos, incluindo esta *Introdução*. Nos três capítulos subsequentes a esta abertura, apresentamos as concepções que sustentam teoricamente esta pesquisa, iniciando pelo capítulo 2, “A formação continuada para o ensino de Língua Portuguesa”, no qual embasamos as concepções que assumimos em relação à formação continuada de professores e de professoras na perspectiva de um trabalho inovador, apresentando também o processo de formação continuada a partir do qual foram gerados os dados

⁵ Conforme Parecer Consubstanciado nº 2.461.557. Cópia do TCLE consta nos anexos desta dissertação.

analisados nesta pesquisa. No terceiro capítulo, “O ensino da escrita a partir de projetos didáticos de gênero: possibilidades para a inovação”, apresentamos as oficinas sobre o ensino da escrita que foram realizadas durante o processo de formação continuada (campo empírico de pesquisa) e direcionamos nosso embasamento teórico pelo viés do ensino da escrita a partir de projetos didáticos de gênero como uma das possibilidades para a inovação.

No último capítulo de fundamentação teórica, “A concepção interacionista sociodiscursiva”, apresentamos os conceitos centrais do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que embasam este estudo em relação ao trabalho docente, ao desenvolvimento profissional e ao processo de mediação formativa ao qual nos atemos, principalmente na relação entre o conceito de inovação de Signorini (2007) e o conceito de reestruturação psíquica positiva de Bronckart (2013). Nesse mesmo capítulo, apresentaremos o modelo de análise, denominado arquitetura textual, que utilizaremos como suporte para a análise dos dados, focando nos dois principais níveis para este estudo, isto é, a infraestrutura e os mecanismos de textualização.

Na metodologia, que constitui o quinto capítulo, *i)* apresentamos os e as participantes das oficinas sobre o ensino da escrita que se destacam em nossos dados, isto é, os formadores e as formadoras e as três professoras colaboradoras que selecionamos para este estudo; *ii)* delineamos os procedimentos metodológicos e as categorias linguísticas que nortearam a análise. É importante nosso leitor ou nossa leitora ter em vista que a organização metodológica deste estudo prevê um percurso de análise que pode, potencialmente, evidenciar se houve inovação no processo de formação continuada. Trata-se de uma análise processual pautada em três momentos da formação: a) as representações prévias das professoras colaboradoras sobre aulas voltadas ao ensino da escrita, na atividade “Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!” realizada durante a oficina sobre o ensino da escrita; b) a experiência como alunas mediante um comando de produção inicial quando da realização da atividade da oficina sobre o ensino da escrita denominada “Produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo”; c) o retorno ao agir docente na etapa da formação posterior à realização das oficinas, isto é, no planejamento para o ensino da escrita em um PDG intitulado por elas de “A outra face da maquiagem”. Tal divisão metodológica nos permitirá identificar, de acordo com Signorini (2007), se houve uma reconfiguração dos modos rotineiros dessas professoras raciocinarem, agirem e avaliarem sobre o ensino da

escrita, isto é, nos permitirá identificar se esse processo se configurou como inovador.

Na sequência, a fim de atender aos objetivos geral e específicos definidos nesta introdução, analisamos, no sexto capítulo, as três atividades realizadas pelas professoras colaboradoras durante o processo de formação continuada, que representam o percurso delas desde as oficinas sobre o ensino de escrita até o planejamento para o ensino da escrita no PDG que elas desenvolveram. Por fim, no sétimo capítulo, traçamos algumas considerações finais, porém não definitivas, e apresentamos nossas conclusões acerca dos resultados obtidos durante as análises buscando responder à pergunta de pesquisa apresentada nesta introdução. Cientes de que esse processo reflexivo não se encerra neste trabalho, esperamos poder instigar reflexões acerca de ações formativas que desenvolvam processos inovadores para o ensino da escrita e que contribuam para a melhoria das condições de trabalho docente - com formações que promovam a troca entre pares, a reflexão acerca da relação entre teoria e prática, entre outros aspectos.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme os *Referenciais para a formação de professores* (BRASIL, 1999) e Dolz e Silva-Hardmeyer (2016), apenas a formação inicial, mesmo que consistente, não é suficiente para o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, a formação continuada de professores e professoras⁶ é importante para que docentes, independente do ano de sua graduação, busquem seu desenvolvimento profissional conforme as demandas educacionais do contexto sócio histórico no qual estão inseridos. Dessa forma, neste capítulo, apresentaremos o processo de formação continuada que embasou este estudo e as características que o tornam um possível vetor de e para a *inovação* diante das demandas educacionais de nossos tempos.

Adotamos a concepção de Pereira (2010, p. 31) de que a formação continuada consiste em

[...] um conjunto de condições institucionais e de ações públicas e privadas/pessoais que permitem ao professor, em serviço, desenvolver sua autonomia em busca de aquisição de conhecimentos, de atualização e de análise crítica dos fatos que permeiam sua vida pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, a formação continuada não tem como proporcionar o desenvolvimento a que Pereira (2010) se refere sem estar alinhada às demandas da vida desses e dessas profissionais. Entretanto, estudos anteriores (GATTI; BARRETO, 2009) demonstram que muitos professores e muitas professoras em formação continuada se queixam da falta de sintonia entre as formações e as realidades de suas salas de aula, bem como da falta de acompanhamento e apoio de quem atua como formador ou como formadora para pôr em prática, no cotidiano escolar, os conhecimentos teóricos adquiridos. Tais estudos indicam, ainda, que os formadores e as formadoras em questão não procuram se apropriar das realidades em que atuam os e as docentes em formação para adaptarem esse processo às necessidades desses e dessas profissionais.

Concordamos com Hentz (2011) ao afirmar que

[...] a formação continuada não pode ser entendida apenas como resultado de uma acumulação de conhecimentos pelos cursos que se

⁶ A formação continuada de docentes está prevista nos artigos 62 e 62-A incluídos na Lei nº 9394/69 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) pela Lei nº 12056/09. O artigo 63 da mesma Lei prevê que a manutenção de cursos de educação continuada para professores dos diferentes níveis é responsabilidade dos institutos superiores.

faz, mas precisa ser assumida como trabalho de reflexão sobre a própria prática pedagógica, tendo em vista a (re)construção contínua da identidade profissional. (HENTZ, 2011, p. 110-111).

Portanto, a formação continuada torna-se um processo importante, que, conforme Bronckart (2013), possibilita o desenvolvimento a partir da tomada de consciência desses e dessas profissionais ao refletirem sobre a sua prática docente e interagirem com seus pares em formação e com os próprios formadores e/ou com as próprias formadoras.

O projeto de pesquisa do grupo DESENVOLVPROF a partir do qual foram gerados os dados para esta dissertação esteve vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGLA Unisinos). Tal projeto, intitulado “Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas” (CNPq – Edital Universal 2016), teve como objetivo desenvolver as práticas de ensino de docentes da rede pública municipal de Novo Hamburgo/RS no que concerne ao trabalho com leitura, escrita, análise linguística e oralidade, assumindo a noção de linguagem como interação como pilar principal e o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo como base teórica central.

Um dos objetivos pensados para esse projeto era impactar tanto no desenvolvimento profissional dos e das docentes, quanto no desenvolvimento de competências dos e das estudantes para quem eles e elas lecionavam. Além disso, possibilitou aos professores formadores e às professoras formadoras um retorno à Universidade, pois, ao perceberem as lacunas de cursos de formação inicial, apreenderam o conhecimento necessário para:

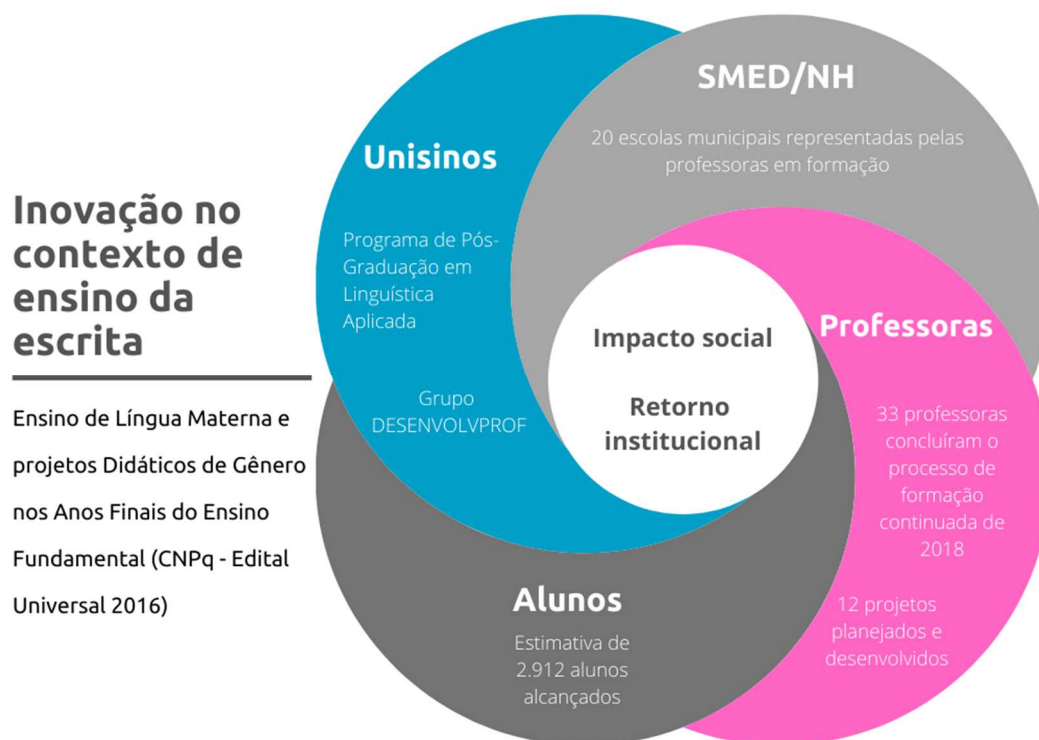
a) dialogar com os cursos de Graduação e sugerir melhorias nos currículos, uma vez que, de acordo com Bezerra (2007, p. 169), a universidade “[...] através de seus cursos de licenciatura, precisa estar em contato constante com a Educação Básica, de modo que os conhecimentos acadêmicos e os escolares fundamentem tanto a formação inicial como a continuada.”;

b) ofertar novos processos de formação continuada que partam das necessidades reais que os professores e as professoras em exercício demandam.

Durante a formação, o grupo DESENVOLVPROF assumiu uma postura interacionista ao partir da concepção de comunidade de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2019), isto é, uma postura que valorizou as trocas de

experiências e conhecimentos para a construção conjunta de metodologias de aprimoramento das práticas desses professores e dessas professoras. O processo de formação continuada ofertado em nível de curso de extensão, proveniente do projeto de pesquisa citado acima, foi denominado “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”.

Abaixo, a Figura 1 representa a relação cíclica entre o impacto social e o retorno institucional da formação continuada promovida em 2018. Esse processo iniciou com 41 professores e professoras de 20 escolas da rede pública municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS e encerrou com 33 professoras, todas mulheres, que participaram de todas as etapas da formação, do início ao fim. O impacto social, está relacionado aos 12 PDGs efetivamente desenvolvidos nas escolas e que estiveram sob a mentoria dos formadores e das formadoras do grupo DESENVOLVPROF tanto durante seu planejamento quanto durante seu desenvolvimento nas respectivas salas de aulas. Estima-se que 2.912 estudantes foram impactados e impactadas por essa formação continuada porque este é o número exato de estudantes para quem as professoras lecionavam no ano da formação, segundo o questionário inicial que elas responderam. O impacto institucional, por sua vez, consiste na tentativa de atender às demandas reais trazidas pelos professores e pelas professoras ao grupo DESENVOLVPROF e que foram objeto de debate nas reuniões do grupo de pesquisa a fim de qualificar a formação em andamento, bem como pensar em melhorias para as próximas, além de contribuir - por meio de reuniões entre docentes e coordenações de cursos de graduação - para o aprimoramento dos currículos das licenciaturas em Letras e Pedagogia da Unisinos:

Figura 1 - Inovação em processo de formação continuada

Fonte: elaborado pela autora.

A relação inovadora à qual nos atemos nesta dissertação está relacionada ao projeto de pesquisa que possibilitou a manutenção da parceria entre a Unisinos e a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, lembrando que essa parceria vem sendo coconstruída desde 2010, devido a projetos anteriores. O público-alvo direto do projeto vigente em 2018 foram os professores e as professoras de Língua Portuguesa deste município e o público-alvo indireto foram seus alunos e suas alunas. Como aprofundaremos mais adiante, neste trabalho, e já antecipamos na introdução, a concepção de inovação que assumimos está relacionada à reconfiguração de modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em relação ao ensino e ao estudo da Língua Portuguesa (SIGNORINI, 2007) se tais modos carecem de desenvolvimento para terem melhorias que impactarão nas vidas das pessoas envolvidas. Assim, é com foco na formação continuada dos professores e das professoras como vetor para a inovação no planejamento para o ensino da escrita que nos pautaremos, assumindo a hipótese – que testaremos mais adiante na análise – de que, para que a inovação seja um ponto de chegada, nas salas de aula das escolas, ela precisa ser uma premissa em cursos de formação.

O processo de formação continuada ao qual nos referimos nesta dissertação ocorreu de março a novembro de 2018, com duração de 80 horas/aula, ministradas presencialmente e através de recursos de EAD (educação a distância) suportados pela plataforma *Moodle*. O grupo que promoveu a formação contou com dois professores doutores, coordenadores do projeto, três mestrandas, uma doutoranda e três pós-doutorandas do PPGLA, além de duas bolsistas de IC do curso de Letras e dois representantes da SMED/NH.

A formação foi pensada para ocorrer em ciclos (GUIMARÃES; CARNIN, 2019) que se articulam entre si e que são abertos no sentido de que é no coletivo que se constroem, podendo haver alternância entre eles, de modo não linear - retomadas e/ou avanços - de acordo com a comunidade profissional envolvida no processo. Guimarães e Carnin (2019) apresentam 8 ciclos norteadores para o processo formativo, que apresentaremos resumidamente neste trabalho, uma vez que são objeto de estudo de outra dissertação (MARTINS, 2020). Os ciclos compreendem:

- 1) a *sensibilização* para a participação das professoras na formação e para conceitos basilares para as práticas de ensino de Língua Portuguesa;
- 2) a *discussão* da BNCC (BRASIL, 2018) em relação à sua proposta de ensino de Língua Portuguesa;
- 3) a *síntese globalizadora* para sistematização de conceitos trabalhados em momentos anteriores;
- 4) a *vivência comunitária*, entre a comunidade de desenvolvimento profissional, de etapas de um projeto didático de gênero (que denominaremos PDG a partir de agora) para o posterior planejamento de um projeto para as suas turmas;
- 5) o *retorno à práxis docente* para o planejamento de PDGs;
- 6) a *apresentação* dos projetos desenvolvidos à comunidade acadêmica de modo a atribuir autoria às professoras participantes;
- 7) a *vivência de comunidades de desenvolvimento profissional* para reflexão e desenvolvimento de PDGs e de projetos focados em eixos específicos;
- 8) o desenvolvimento da autonomia das professoras participantes da formação por meio de comunidades de desenvolvimento profissional em que elas atuam na *mentoria de outros professores ou de outras professoras que venham a participar dessas comunidades*.

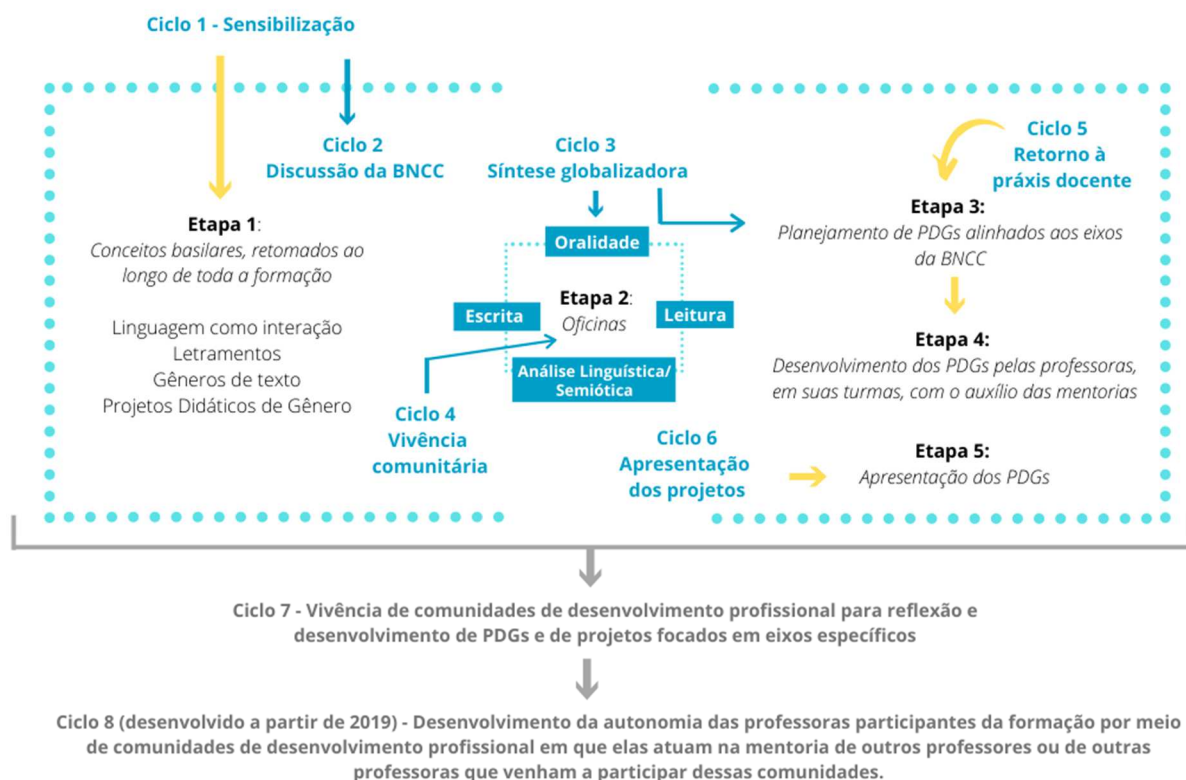
O processo de formação continuada desenvolvida em 2018 englobou do primeiro ao sétimo ciclo, sendo o oitavo um prolongamento desta formação durante o

ano de 2019. O princípio formativo escolhido pelo grupo DESENVOLVPROF foi o de fazer com que as professoras participantes da formação assumissem a centralidade no processo, mas desta vez também no papel de alunas, simulando, em determinados momentos das oficinas representativas do quarto ciclo, situações de uma sala de aula real em um trabalho com PDG.

A carga horária total desse processo de formação continuada foi cronologicamente dividida em quatro etapas, conforme Figura 2, que foram organizadas de modo que (i) primeiramente, foram abordados conceitos que estiveram na base de todo o processo, como linguagem como interação, letramentos, gêneros de texto e PDGs, para os quais as professoras foram *sensibilizadas*; ii) na sequência, o grupo de professoras em formação foi dividido em oficinas específicas a fim *de discutirem coletivamente sobre os eixos estruturantes para o ensino de Língua Portuguesa previstos na BNCC (BRASIL, 2018)* - isto é, leitura, escrita, análise linguística/semiótica e oralidade – nas quais elas *vivenciaram comunitariamente* as etapas de um PDG segundo a concepção de homologia de processos (SCHÖN, 2000)⁷; iii) posteriormente, foi realizada uma *síntese globalizadora* dos conceitos estudados na primeira e na segunda etapa para que as professoras, separadas em novos grupos, por escolas, planejassem PDGs a serem efetivamente desenvolvidos nas suas turmas, efetivando-se um *retorno à práxis docente*; iv) por fim, cada grupo *apresentou os resultados finais ou parciais*, de acordo com o andamento do respectivo projeto, à comunidade acadêmica do PPGLA, constituída também pelas colegas da formação e pessoas convidadas de outros espaços, como do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG Edu) e da SMED/NH.

⁷ O princípio de homologia de processos de Schön (2000) consiste em uma aposta inovadora para a formação de professores e professoras. Esse princípio modifica o modo rotineiro de transferência de conhecimentos e de métodos de ensino já consolidados por especialistas - característica das formações vivenciadas até então pelas professoras participantes conforme demonstra a dissertação de Martins (2020) - pela coconstrução de propostas didáticas de ensino que emergem da reflexão promovida pela experiência, pelas professoras, de estratégias que podem ser exploradas posteriormente em suas turmas.

Figura 2 – As etapas do processo de formação continuada em relação aos ciclos da comunidade de desenvolvimento profissional



Fonte: Elaborado pela autora com base em Guimarães e Carnin (2019) e na formação continuada planejada pelo grupo de pesquisa DESENVOLVPROF.

Representados pelas setas amarelas na figura acima, estão os ciclos que contemplam as etapas iniciais e finais do processo de formação continuada. A partir do ciclo de sensibilização, as professoras refletiram sobre conceitos considerados basilares para o ensino de Língua Portuguesa, analisando como eles estão articulados à BNCC, e que foram fundamentais durante todo o processo de formação. Para chegar à etapa final, que contempla o quinto ciclo, isto é, o retorno à prática docente, elas deveriam se pautar nesses conceitos basilares, por isso o ciclo da síntese globalizadora precede: a) as oficinas nas quais elas refletiram, por meio da vivência comunitária das etapas de um PDG, sobre o ensino dos quatro eixos estruturantes para o ensino de Língua Portuguesa, segundo a BNCC (BRASIL, 2018); b) a etapa de planejamento e desenvolvimento dos projetos. Todo esse processo, finalizado pelo ciclo de apresentação dos projetos à comunidade acadêmica, contempla o sétimo ciclo, por isso a seta cinza engloba as etapas de

formação desenvolvidas durante o ano de 2018 e dá sequência à oitava etapa que contempla a continuidade deste processo, a ser desenvolvida durante o ano de 2019. Neste trabalho, focaremos no quarto ciclo, em específico em atividades que selecionamos da oficina sobre o ensino da escrita, e no quinto ciclo, a partir do qual foi planejado e desenvolvido o PDG em que será analisado o trabalho de planejamento para o ensino da escrita pelas professoras participantes desse processo.

Apesar de ter sido pensado inicialmente para os anos finais do Ensino Fundamental, conforme consta no próprio título, havia, entre o grupo de professores e professoras que participaram do processo, pedagogas, professores e professoras de área - do 6º ao 9º ano - e coordenadoras pedagógicas. Ao ter sua oferta divulgada, a procura pela formação por professoras de anos iniciais foi bastante significativa e considerada coerente e pertinente pelo grupo DESENVOLVPROF, uma vez que é necessário haver progressão no ensino no decorrer dos anos escolares e o diálogo entre docentes dos anos iniciais e dos anos finais poderia ser enriquecedor no sentido de aprimorar processos de ensino para os alunos e as alunas.

O perfil dessas professoras e desses professores foi bastante diversificado, pois havia quem estava com o entusiasmo de início de carreira e quem já possuía muitos anos de experiência, o que torna as trocas de conhecimento ainda mais enriquecedoras, uma vez que quem atuava há mais tempo poderia estar, segundo Lawall et al (2009) com base nos estudos de Huberman (2000), transitando entre as fases de:

- a) estabilização, na qual se constitui a identidade profissional;
- b) experimentação ou diversificação, que compreende uma fase mais longa na qual se buscam métodos para aprimorar a prática profissional;
- c) diversidade e distanciamento afetivo, uma fase mais estável, na qual não há o costume de receber influências ou de repensar suas práticas;
- d) preparação para a aposentadoria, na qual o ou a profissional está se preparando para se desvincular da profissão.

Tanto quem é ingressante na profissão quanto quem se prepara para a aposentadoria pode compartilhar conhecimentos para promover a reflexão, em conjunto, sobre suas práticas. A partir de pesquisas anteriores (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015) e do processo de

formação continuada foco deste estudo, buscou-se atender às demandas de quem se propôs a participar da formação tendo em vista essa diversidade de perfis profissionais.

Considerando a perspectiva já defendida por Guimarães e Carnin (2015, p. 243), o grupo DESENVOLVPROF teve como objetivo construir, em parceria com os e as participantes da formação continuada, “[...] uma “inteligência coletiva”, que atendesse aos desafios enfrentados pelos professores e pelas professoras (e seus alunos e suas alunas) nos processos locais e, quiçá, globais de desenvolvimento (profissional, pessoal, acadêmico...)”. Assim, visou-se um trabalho integrador que, além de prever a interação e a troca de experiências entre professores e professoras de Língua Portuguesa de diferentes escolas do município, promoveu uma reflexão conjunta com professoras que atuavam nos anos iniciais e na coordenação pedagógica das mesmas escolas, fortalecendo seus vínculos profissionais e, conseqüentemente, a proposta educativa das escolas em que elas atuavam.

Uma vez que

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15).

Consideramos que o ensino de língua, nas escolas, não é um compromisso apenas de professores ou professoras de língua portuguesa, apesar de entendê-los como responsáveis por aprofundar o estudo e a reflexão sobre os usos da língua. A decisão do grupo DESENVOLVPROF de ampliar a oferta da formação às professoras das séries iniciais e às coordenadoras pedagógicas justifica-se porque as professoras de séries iniciais proporcionam o primeiro contato escolar dos alunos e das alunas com o estudo da língua portuguesa, trabalho este que será posteriormente desenvolvido e aprofundado nas séries finais e que a coordenadora pedagógica, neste processo, independente da área de sua formação⁸, tem o compromisso de acompanhar de modo a contribuir para as práticas escolares.

Além disso, cabe destacar que entre os formadores e as formadoras, integrantes do grupo DESENVOLVPROF, havia pessoas que já tinham atuado na mesma rede de ensino e que ainda acompanhavam a realidade das escolas por meio

⁸ Na formação, havia coordenadoras pedagógicas formadas em Pedagogia e Física.

da Secretaria Municipal de Educação parceira do PPGLA Unisinos. Essas pessoas também contribuíram para que a formação estivesse alinhada às realidades das escolas nas quais os professores e as professoras estavam trabalhando.

Nesse processo, buscou-se instigar a participação ativa dos e das participantes a partir de (medi)ações formativas tendo em vista que estudos anteriores, desenvolvidos com a mesma rede de ensino, no projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental” (Programa Observatório da Educação - Edital 038/2010)⁹, revelaram limitações referentes ao trabalho com gêneros de texto, em sala de aula. A partir da interação dos professores e das professoras da formação de 2018 com o grupo, ficou evidente que essas limitações ainda não haviam sido superadas, bem como ainda não havia clareza, de modo geral, acerca do conceito de gênero de texto. O grupo DESENVOLVPROF decidiu insistir nessa proposta didática durante todo o processo porque era importante que os professores e as professoras se apropriassem dessa concepção, pois o ensino a partir de gêneros de texto que circulam no mundo é imprescindível para

[...] a inserção do aprendiz na sociedade, pois é por meio dessas práticas que a pessoa se apropria das atividades coletivas e sociais, exerce suas ações, adquire conhecimentos, desenvolve capacidades para agir em meios socialmente organizados e ainda constitui sua identidade a partir do pensamento consciente adquirido no seu convívio e na sua interação tanto com o meio quanto com seus pares. (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 83-84)

Entretanto, o que o grupo DESENVOLVPROF percebeu, a partir das interações com os professores e as professoras participantes da formação, foi um ensino mais centrado em sequências textuais (especialmente sequências narrativas), talvez por essa ser a tradição vigente em alguns contextos de formação até o início dos anos 2000. Notadamente, ao serem questionadas, no formulário prévio à formação (Anexo 2), sobre a classificação ou não de determinadas opções sugeridas pelo grupo DESENVOLVPROF em gêneros de texto, além de confundirem essa concepção com a de suporte no qual o gênero de texto é veiculado, pois 62,8% dos

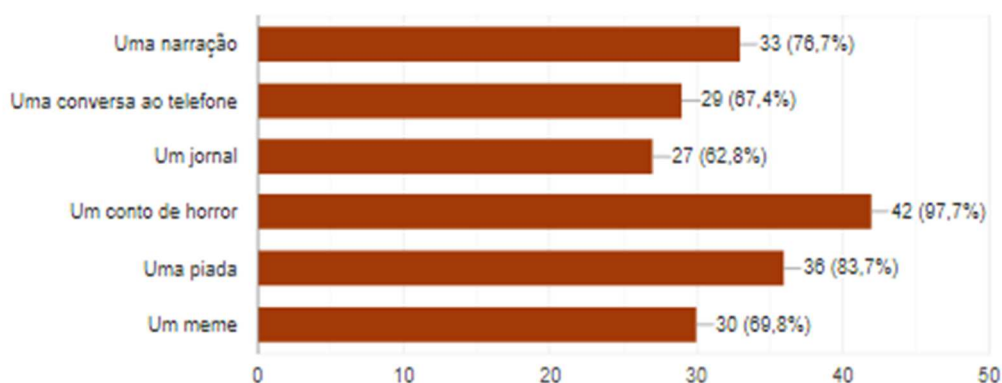
⁹ Projeto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, intitulado “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento dos processos educativos de leitura e produção textual escrita” coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Mattos Guimarães e pela Prof.^a Dr.^a Dorotea Frank Kersch mediante financiamento via Observatório da Educação (Ed. 08/2010 Capes/INEP).

professores e das professoras selecionaram a opção "um jornal", destacamos que 76% selecionaram a opção "narração", conforme Figura 3 abaixo.

Figura 3 - Questionário prévio à formação

18) Você classificaria como gênero de texto (mais de uma opção pode ser assinalada):

43 respostas



Fonte: Questionário inicial prévio à formação.

Segundo Bronckart (2003), essas sequências seriam “[...] formas específicas de organização de enunciados, que se combinam entre elas de múltiplas maneiras para dar lugar a um texto propriamente dito” (BRONCKART, 2003, p. 55). Ou seja, um trabalho limitado a sequências textuais como a narração, em sala de aula, não chega a desenvolver competências sobre os usos da Língua Portuguesa fora dos muros da escola, como se propõe um trabalho a partir de gêneros de texto. Apesar de perceber essa característica durante a formação, cabe ressaltar que o grupo também notou um esforço dos professores e das professoras para que os gêneros de texto, gradualmente, ganhassem espaço nas suas aulas de Língua Portuguesa, embora também tenha identificado que, para isso, faltassem orientações para o desenvolvimento de um trabalho mais consistente, e é nessa direção que a formação continuada foi proposta.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, Matêncio (2007) corrobora com essa concepção de trabalho com gêneros de texto que foi proposta durante a formação continuada, pois defende que

[...] procedimentos de ensino e de aprendizagem que incluam textos em situações efetivas de produção, recepção e circulação e focalizem a relação entre ações de linguagem e atividade de interação são o melhor caminho para que o aluno compreenda as razões de os sujeitos fazerem o que fazem nas práticas sociodiscursivas. (MATÊNCIO, 2007, p. 61).

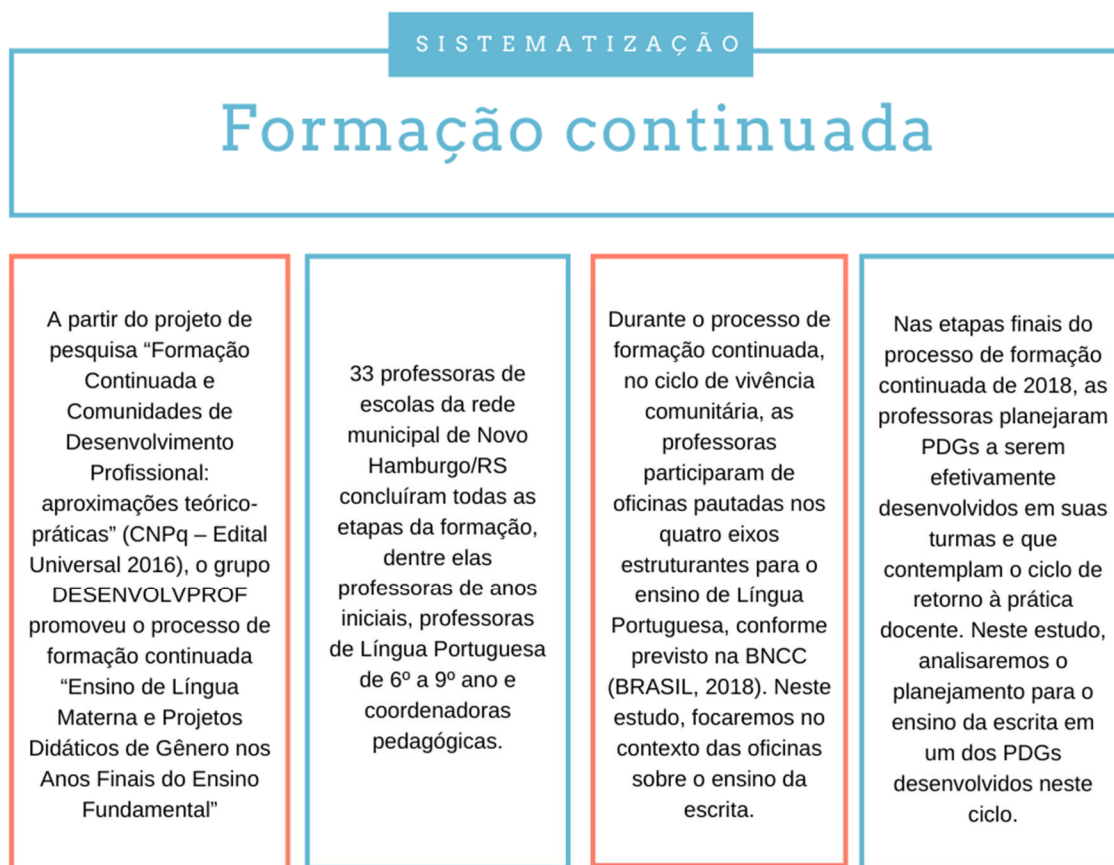
Tal reflexão é extremamente importante para o ensino de Língua Portuguesa no sentido de que, ainda segundo Matêncio (2007), uma das principais funções da escola é “[...] refletir sobre as formas de textualização” (MATÊNCIO, 2007, p. 58). Ao citar a textualização, a autora se refere à concretização de gêneros como instrumentos de “[...] interiorização de conteúdos que permite[m] ampliar o conhecimento sobre determinado ambiente” (DOLZ; HARDMEYER, 2016, p. 92). É no nível da textualização que, segundo Dolz e Hardmeyer (2016, p. 89), “[...] ocorrem as operações sobre a materialidade linguística, é nessa dimensão que o trabalho com a língua faz sentido, e uma reflexão linguística faz-se necessária”. Dessa forma, o ensino dos usos da língua deve proporcionar o desenvolvimento das competências dos alunos e das alunas para agirem no mundo, de maneira consciente e responsável.

Para isso, é necessário que os professores e as professoras promovam um ensino situado que esteja articulado à sociedade contemporânea, ou seja, que o objetivo de suas aulas seja auxiliar seus e suas estudantes para as situações que enfrentam e enfrentarão em suas vidas. Seguindo nessa perspectiva, de acordo com Alves e Borba (2016, p. 18), “[...] para que possamos formar alunos inovadores e com competências para o século XXI, precisamos repensar a forma como trabalhamos dentro e fora da sala de aula”. Sendo assim, defendemos que o ensino de escrita a partir de determinado gênero de texto que circula na vida escolar e social da turma, isto é, dentro e fora da escola, pode agregar inovação às aulas de Língua Portuguesa. Ao definir uma prática social com os e as estudantes e desafiá-los a produzirem, de maneira conjunta e colaborativa, um texto que estará inserido nessa prática social, eles e elas poderão desenvolver competências para a resolução de problemas reais, o que pode promover melhoria na qualidade de suas vidas.

Na subseção seguinte, aprofundando o embasamento teórico que sustenta esta dissertação, apresentaremos a formação continuada como um possível vetor de e para a inovação em contexto(s) de planejamento para o ensino de escrita em aulas de Língua Portuguesa. Para isso, é importante relembramos algumas questões que

trouxemos neste capítulo que se encerra e que serão fundamentais para a sequência deste trabalho:

Figura 4 - Sistematização do capítulo 2



Fonte: Elaborado pela autora

2.1 A formação continuada como um possível vetor de e para inovação em contexto(s) de ensino da escrita em aulas de Língua Portuguesa

O termo *inovação* tem ganhado força, nas últimas décadas, em diversas áreas de pesquisa e na sociedade de modo geral. Segundo Harres et al. (2018, p. 3), "o recorrente uso do termo é justificado pela profunda transformação ocorrida nas últimas décadas nas formas de produção e distribuição de conhecimentos, em decorrência do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação". A sociedade tem avançado nesse sentido e as escolas, por serem importantes centros de inserção social dos e das estudantes, devem assumir o compromisso de, dentro de seus recursos e de suas limitações, acompanharem esse processo.

Segundo Vasconcellos (FGV EAESP, 2013), a inovação é sempre um trabalho em equipe e precisa ser inédita em seu contexto específico, não em termos universais. Seguindo tal concepção, o processo de formação continuada no qual se propõe um trabalho colaborativo e reflexivo, em que há troca de ideias e de experiências que deram certo ou que não deram e, por isso, podem ser propostas de maneira diferente, configura-se como um vetor de e para a inovação no contexto específico da formação continuada promovida, em especial para este estudo, em contexto(s) de ensino da escrita em aulas de Língua Portuguesa da rede municipal parceira do projeto.

Como campo de estudo, o conceito de inovação surge pelo viés de Joseph Schumpeter (cfe. Silva e Di Serio-Luiz, 2017), que, segundo Mota e Scott (2014), é o pensador mais influente sobre o tema na contemporaneidade. De acordo com Pullen et al. (2009) e Silva e Di Serio-Luiz (2017), Schumpeter define duas categorias de inovação: radical e incremental. Para o autor, nem toda inovação é radical, isto é, nem toda inovação busca a descontinuidade de um produto ou de um processo, a maioria delas agrega inovação, de modo incremental, a um produto ou a um processo já existente. Para que uma inovação seja considerada radical ou incremental, antes de tudo, é preciso considerar o contexto (histórico, social, local) em que ela se apresenta, observando se para aquele contexto específico a inovação representa uma ruptura ou uma incrementação a algo que já vinha sendo desenvolvido.

Considerando o contexto de formação continuada contemplado neste estudo, a inovação proposta caracteriza-se como incremental porque concebemos inovação de acordo com Signorini (2007, p. 9), isto é, como o “[...] **deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais [...]**”. O ensino da escrita por meio de PDGs era uma ideia nova ou parcialmente nova no contexto da formação desenvolvida, pois algumas professoras já os conheciam como uma forma de organização do trabalho pedagógico (FONTANA, 2005) devido aos projetos anteriores realizados pelo PPGLA em parceria com a mesma rede de ensino.

Porém, no contexto da formação continuada promovida no ano de 2018, no início do processo, o grupo DESENVOLVPROF identificou que **o modo rotineiro de raciocinar/agir/avaliar das professoras em relação ao ensino da escrita** não

contemplava a articulação do texto a uma prática social e a um gênero de texto, conforme demonstraremos posteriormente em nossa análise, pois a representação¹⁰ sobre o ensino da escrita que predominava entre elas¹¹ não apresentava um caráter dialógico e não previa o desenvolvimento de projetos de ensino articulados ao desenvolvimento de competências para os alunos e as alunas agirem no mundo. Nessa perspectiva, cabe destacar que: *i)* compreendemos **caráter dialógico** segundo Bakhtin (2016), isto é, de acordo com a concepção de que todo enunciado está em interação com outros enunciados, o que significa que quem escreve deve coconstruir seu texto prevendo seus leitores e suas leituras de acordo com a situação comunicativa e com um gênero de texto inserido em uma prática social; *ii)* compreendemos **competência** de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), que a descreve como a prática docente de mobilizar e desenvolver em seus alunos e suas alunas “[...] conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. A **reconfiguração ou o deslocamento** que o grupo DESENVOLVPROF buscou, nesse contexto, teve relação com a necessidade de desenvolvimento profissional¹² (BRONCKART, 2013) dessas professoras em relação a um ensino consistente e situado.

As **demandas institucionais** que mobilizaram essa reconfiguração, por sua vez, foram os baixos índices da qualidade da aprendizagem dos e das estudantes, evidenciados em estudos como o IDEB e o PISA, e, principalmente, a recente divulgação da BNCC (BRASIL, 2018) que normatiza uma base comum nacional para a produção/revisão dos currículos escolares e, conseqüentemente, para o trabalho dos professores e das professoras da educação básica, que devem adaptar tais currículos às suas demandas e contextos de atuação. Tais demandas impulsionaram a proposta da formação continuada e foram muito importantes tanto para motivar a

¹⁰ O conceito de representação que assumimos está pautado na noção de trabalho representado de Bronckart (2006), conforme explicaremos mais detalhadamente no capítulo 4.

¹¹ Tal representação foi apreendida através do questionário que foi respondido antes do início das etapas do processo de formação continuada (conforme o anexo 2 desta dissertação) e de uma atividade desenvolvida nas oficinas sobre o ensino da escrita que descreveremos na sequência deste trabalho.

¹² Abordaremos com mais especificidade o conceito de desenvolvimento no quarto capítulo, em que aprofundamos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo que sustenta esta pesquisa.

participação dos professores e das professoras quanto para embasar as propostas didáticas desenvolvidas durante o processo, mas não serão o foco desta dissertação.

Explicitada a concepção de inovação que assumimos, defendemos que a formação continuada para professores e professoras de Língua Portuguesa proposta pelo grupo DESENVOLVPROF pode ser entendida como um vetor de e para a inovação, primeiramente porque concebemos inovação de acordo com Signorini (2007), conforme abordamos anteriormente. Em segundo lugar, porque a formação, em si, trata-se de uma proposta inovadora uma vez que, de acordo com Carbonell (2002), Signorini (2007), Harres et al. (2018), Braga (2018) e Camargo e Daros (2018), diferente de formações meramente expositivas, ela:

- busca, através do planejamento docente, colocar os e as estudantes no centro do aprendizado, instigando sua autonomia e capacidade de resolver problemas de forma reflexiva, criativa e crítica ao se envolver em uma prática social real;
- busca dar sentido ao conhecimento científico, aproximando teoria, prática e a escola e seus saberes da sociedade, a partir do estudo de gêneros de texto e de sua circulação de modo autêntico;
- busca dar centralidade no processo, sendo o produto final (o texto de determinado gênero) um resultado que se sucede de um projeto de ensino consistente e bem fundamentado;
- cria uma rede colaborativa/cooperativa de professores, professoras, formadores e formadoras, em termos do que está se chamando de "comunidades de desenvolvimento profissional" (GUIMARÃES; CARNIN, 2016; 2019) a fim de propagar a inovação a que se propõe por meio do desenvolvimento de PDGs;
- considera a importância e a pertinência de práticas de ensino calcadas em metodologias ativas de ensino por focarem na autonomia do e da estudante, no desenvolvimento de suas habilidades, na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade, sempre que possível;
- busca a participação de professores e de professoras abertos à mudança e à interação com o objetivo de se desenvolverem profissionalmente, tendo em vista que "[...] a inovação nunca é empreendida de modo isolado, mas pelo intercâmbio e cooperação permanente das pessoas envolvidas" (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 5);

- busca proporcionar reflexão sobre teoria e prática a partir de trabalho cooperativo, a troca de ideias e experiências, promovendo “[...] uma cultura inovadora nas escolas e uma futura cidadania mais culta, crítica e solidária” (CARBONELL, 2002, p. 111);
- estimula o uso de novas tecnologias em sala de aula de modo coerente e articulado com o planejamento das aulas e o conhecimento teórico;
- conta com a colaboração de um grupo, constituído na parceria entre a universidade e a rede municipal, que conhece a realidade dos professores e das professoras em formação e suas respectivas escolas, a fim de constituir uma formação continuada eficiente para desenvolvê-los profissionalmente.

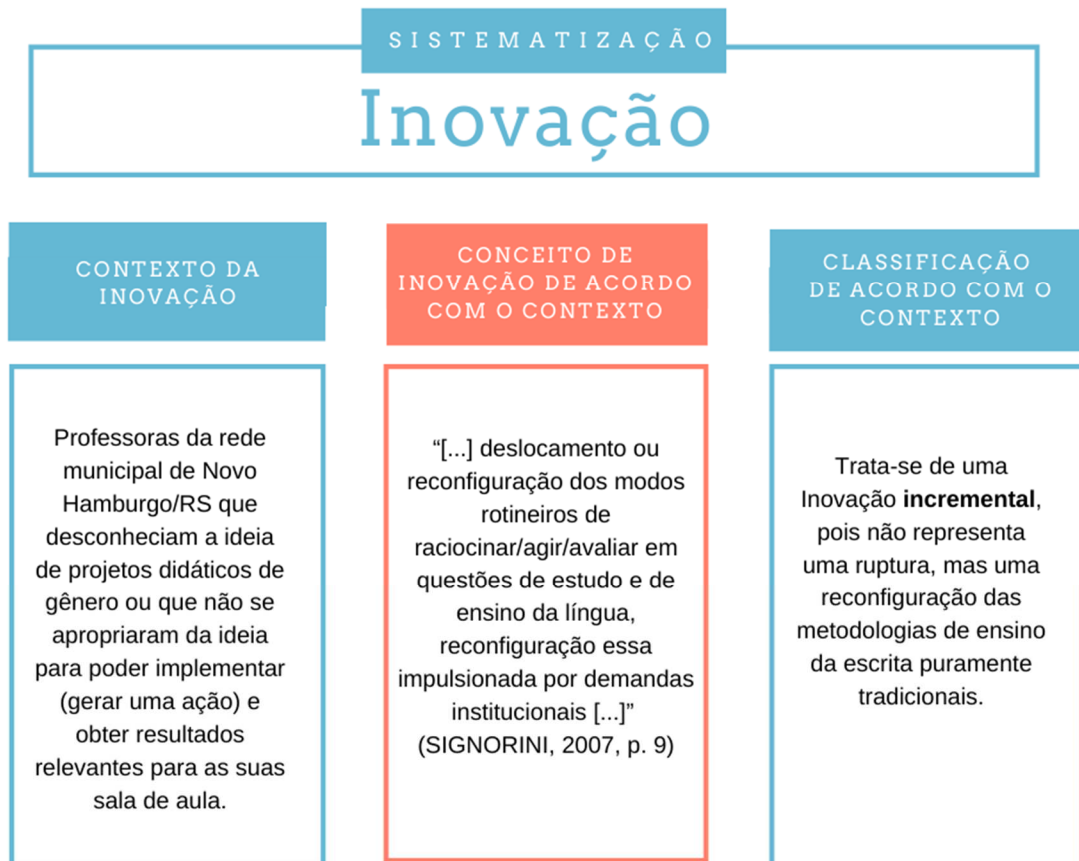
Lembrando que assumimos a hipótese, a ser verificada em nossa pesquisa, de que, para que a inovação chegue às salas de aulas, ela precisa ser uma premissa de cursos de formação de professores e de professoras, a formação desenvolvida pelo grupo DESENVOLVPROF em 2018, além de ser inovadora, conforme itens elencados acima, buscou coconstruir, em parceria com a rede municipal de Novo Hamburgo/RS, modos de apropriação e desenvolvimento prático de princípios basilares para o ensino de Língua Portuguesa - especificamente, em relação a esta dissertação, para o ensino de escrita.

Nesse processo, buscou-se refletir sobre o desenvolvimento de um trabalho docente inovador de acordo com os princípios de ensino de língua como interação e como forma de agir no mundo por meio do trabalho com PDG, que consiste em uma forma de organização do trabalho pedagógico que, de acordo com Guimarães e Kersch (2014), deve surgir/ser construída a partir de uma prática social a partir da qual será proposto o trabalho com até dois gêneros de texto coerentes com tal prática. O(s) gênero(s) de texto eleito(s) para um PDG deve(m) ser estudado(s) a partir do diagnóstico das fragilidades de uma produção inicial proposta aos alunos e às alunas, mediante um conjunto de atividades que preparem a turma para uma produção final consistente e de qualidade que circulará, na medida do possível, fora da esfera escolar.

No próximo capítulo, apresentaremos as oficinas sobre o ensino da escrita desenvolvidas durante a formação. Para esclarecer acerca dos pressupostos que embasam esse trabalho, debateremos sobre como o ensino da escrita por meio de

PDGs pode favorecer um ensino inovador capaz de aproximar o conteúdo teórico e seus usos no mundo, tendo em vista as principais concepções relacionadas à inovação em contexto(s) de formação continuada que abordamos neste capítulo e que estão sistematizadas na figura abaixo:

Figura 5 - Inovação no contexto deste estudo



Fonte: elaborado pela autora.

3 AS OFICINAS SOBRE O ENSINO DA ESCRITA

Neste capítulo, refletiremos sobre como o ensino da escrita a partir de projetos didáticos de gênero (doravante PDG) pode propiciar/favorecer um ensino inovador tendo em vista o contexto sócio histórico e cultural em que vivemos. Para isso, primeiramente apresentaremos as oficinas sobre o ensino da escrita que foram desenvolvidas na formação continuada proposta. Na sequência, construímos uma subseção específica para refletirmos sobre as concepções nas quais nos embasamos, neste estudo, acerca do ensino da escrita a partir de PDGs como uma possibilidade para a inovação.

Para a realização da etapa das oficinas da formação, com base nos eixos estruturantes para o ensino de Língua Portuguesa previstos pela BNCC (BRASIL, 2018), o objetivo era estabelecer uma relação mais próxima com as professoras cursistas e instigar que participassem ativamente das reflexões propostas - o que talvez não seria possível em um grupo muito grande -, por isso elas foram divididas em dois subgrupos menores. Foram ofertadas, concomitantemente, as oficinas de leitura e escrita, nas quatro primeiras semanas, e as oficinas de oralidade e análise linguística nas quatro semanas seguintes, totalizando oito semanas de oficinas relacionadas a esses eixos. Cada grupo de professoras, separadas por escolas, participou de dois dias consecutivos e presenciais de cada oficina, conforme dinâmica ilustrada na Tabela 1 que segue abaixo:

Tabela 1: Dinâmica de participação nas oficinas

Semanas da etapa de oficinas da formação	Carga horária	SUBGRUPO 1	SUBGRUPO 2
Semanas 1 e 2	6h	Oficina sobre escrita	Oficina sobre leitura
Semanas 3 e 4	6h	Oficina sobre leitura	Oficina sobre escrita
Semanas 5 e 6	6h	Oficina sobre análise linguística	Oficina sobre oralidade
Semanas 7 e 8	6h	Oficina sobre oralidade	Oficina sobre análise linguística

Fonte: Elaborado pela autora com base na organização do curso de formação continuada proposta pelo grupo de pesquisa DESENVOLVPROF

Para a posterior análise, selecionamos as professoras participantes do subgrupo 1, especificamente nas oficinas sobre escrita, que constitui o recorte desta

dissertação. Ocorreram, ao todo, dois encontros de três horas cada, organizados de modo que participassem desses encontros, por parte do grupo de pesquisa DESENVOLVPROF, ao menos, o formador ou a formadora responsável pela oficina e outra pessoa do grupo, além de um ou uma representante da SMED, uma bolsista de iniciação científica e uma mestrande.

Por entender que a experiência proporciona aprendizagens significativas (DEWEY, 2010), a formação continuada foi planejada pelo grupo DESENVOLVPROF sob o princípio de metodologia ativa e colaborativa, na qual as professoras vivenciaram uma experiência como alunas ao mesmo tempo em que refletiram sobre suas próprias práticas, segundo uma concepção de homologia de processos (SCHÖN, 2000). Para isso, a formação foi planejada no mesmo formato das etapas de um PDG. A prática social norteadora dessa proposta estava relacionada à conscientização acerca do descarte inadequado de lixo no bairro/entorno da escola e o gênero de texto estruturante foi o panfleto de informação e/ou instrução, sendo complementado pelo gênero entrevista. Cada conjunto de oficinas da formação continuada, ao procurar articular teoria e prática, teve como prioridade discutir como cada eixo (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica) da BNCC pode ser trabalhado a partir de um PDG, articulando, de acordo com as realidades profissionais verbalizadas pelos professores e pelas professoras em questionário prévio de sondagem (ANEXO 2), ao trabalho realizado nas escolas de educação básica do município parceiro da formação.

Tendo em vista todas as informações prévias geradas antes do início da formação continuada a partir desse questionário de sondagem (ANEXO 2) e o planejamento da formação como um todo, as oficinas sobre o ensino da escrita, foco deste estudo, foram esquematizadas em etapas¹³, conforme a Tabela 2, na mesma ordem cronológica (no subgrupo 1) em que estão listadas abaixo:

¹³ As oficinas de escrita foram planejadas e ministradas pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, com o apoio do grupo de pesquisa DESENVOLVPROF, do qual sou integrante.

Tabela 2: Etapas das oficinas sobre o ensino da escrita

(continua)

Etapas	Objetivos
1ª - Retomada de conceitos	- Resgatar com o grupo os conceitos de gênero de texto, (multi)letramentos e prática social discutidos no encontro anterior. Relacionar tais conceitos ao de projeto didático de gênero (PDG) e de didática da escrita.
2ª - Produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo	- Exercitar, com o grupo, a produção inicial de um panfleto, vivenciando a experiência de modo próximo ao que seria feito em sala de aula com alunos e alunas quando da produção inicial em um PDG. - Mapear as competências de escrita inerentes ao gênero dominadas pelas professoras. Evidenciar o papel da produção inicial no trabalho de ensino da escrita e da didatização dos saberes a ensinar sobre escrita. - Trocar o papel das professoras pelo de alunas propondo a elas uma atividade de produção inicial a fim de auxiliá-las a compreender a complexidade do trabalho com a escrita de gêneros de texto e as dificuldades que seus alunos e suas alunas podem encontrar. Após essa atividade, foi retomada a estrutura do PDG simulado, para indicar em que momento se enquadra a produção inicial.
3ª - Contextualização: onde a escrita é contemplada em um PDG?	- Construir, em conjunto com o grupo, entendimento(s) acerca de como trabalhar com escrita em PDG e qual a importância desse eixo para um projeto didático de gênero.
4ª - Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!	- Propiciar um momento de reflexão conjunta sobre as aulas de escrita das professoras do grupo. - Mapear as representações docentes sobre escrita e seu ensino. - Alinhar as reflexões trazidas pelas docentes ao que vem sendo trabalhado na oficina sobre escrita.
5ª - Os documentos prescritivos e o ensino da escrita	- Discutir com o grupo os principais conceitos norteadores apresentados pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Municipais de Novo Hamburgo no que concerne ao ensino da escrita. - Articular tais conceitos/prescrições ao que foi discutido na etapa anterior (relatos de práticas de ensino da escrita). Direcionar tais discussões para sua relação com o planejamento de um PDG.
6ª - Modelo didático de gênero e seu papel no trabalho de ensinar a escrever	- Apresentar/resgatar o conceito de modelo didático de gênero e sua importância para o trabalho docente quando do ensino e da avaliação de competências discentes relacionadas à escrita. - Apresentar um exemplo de modelo didático de gênero. - Refletir sobre práticas de avaliação da escrita orientadas pelo trabalho a partir de um modelo didático de gênero. - Relacionar a construção de um modelo didático de gênero com a produção de oficinas direcionadas para o ensino da escrita em PDG.
7ª - Sistematização dos principais conceitos da oficina.	- Sistematizar a teoria para realização da atividade prática de planejamento.

(conclusão)

8ª - Mãos à obra - Produção, em grupo, de uma oficina/módulo para o trabalho com o gênero panfleto! (Entrega da atividade pelo moodle).	- Exercitar a teoria com uma prática de planejamento.
9ª - Avaliação	- Discutir, com as participantes, quais foram as aprendizagens proporcionadas pelas oficinas sobre escrita e quais são as dúvidas/questões/tensionamentos que ainda restam e podem ser exploradas em outros momentos da formação.

Fonte: Elaborado por Motta e Carnin (2019, no prelo), com base no planejamento das oficinas sobre escrita.

Cada oficina da formação teve sua própria dinâmica, sendo que as oficinas sobre o ensino da escrita ocorreram de acordo com a tabela acima. Na posterior análise, focaremos em duas etapas dessas oficinas, mais especificamente na 2ª (“Produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo”) e na 4ª (“Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!”).

Conforme destacamos anteriormente em relação aos ciclos da comunidade de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2019), as oficinas sobre o ensino da escrita se inserem no quarto ciclo, isto é, na vivência comunitária das etapas de um PDG. Deste ciclo, primeiramente, analisaremos a quarta atividade, para apreender representações prévias e rotineiras sobre o agir das professoras em suas aulas de escrita e posteriormente analisaremos a atividade de produção inicial do panfleto que foi realizada sob o princípio de homologia de processos (SCHÖN, 2000). Embora reconheçamos que a cronologia dessas atividades esteja invertida, conforme a Tabela 2, a posterior análise de dados demonstrará que, em termos de deslocamento ou reconfiguração de modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de ensino da escrita, tal organização metodológica para a nossa posterior análise demonstrou ser efetiva para evidenciarmos os modos de raciocinar/agir/avaliar das professoras colaboradoras deste estudo e que poderão emergir no quinto ciclo, isto é, no retorno à práxis docente.

3.1 O ensino da escrita a partir de um PDG: possibilidades para a inovação

Conforme nos comprometemos no início deste capítulo, nesta subseção, agora que já apresentamos as oficinas sobre o ensino da escrita a partir das quais

geramos uma parte dos dados a serem analisados nesta dissertação, refletiremos sobre o ensino da escrita a partir de PDGs como uma possibilidade para a inovação nas salas de aula da educação básica. Iniciamos pelo fato de que o ensino da escrita, para ser inovador, precisa ser situado, isto é, precisa fazer sentido no contexto em que é desenvolvido.

Em se tratando da sociedade contemporânea, de modo geral, Lemos (2010) defende que há uma liberdade de fluxos de leitura e escrita cada vez mais ampliada devido às mídias e às tecnologias da informação que estão cada vez mais avançadas. Segundo Lemos (2010), se antes estávamos limitados a uma cultura massiva, com uma estrutura social que controlava os polos de emissão, hoje temos a possibilidade de leitura ampliada, uma vez que vivemos em uma cultura na qual as pessoas, além de serem leitoras, podem produzir conteúdos a serem lidos por outras pessoas. Essa liberdade de fluxos exige responsabilidade e senso crítico, tanto quanto ao o que se lê quanto ao que se produz ou escreve, uma vez que temos acesso a uma imensa variedade de informações porque não é preciso de liberação para produzir e emitir conteúdos nesse sistema pós-massivo.

Para acompanhar a demanda educacional que emana dos alunos e das alunas do século XXI, é necessária uma imersão tanto nos saberes requeridos e exigidos por essa nova cultura que nos cerca, quanto nas práticas que emergem a partir dela (CORRÊA, 2006). Essa noção possui relação tanto ao que tange o desenvolvimento profissional do ou da docente, que precisa dessa imersão (social, cultural, teórica, metodológica, entre outras) para se apropriar dos conhecimentos necessários à sua prática, quanto ao que diz respeito ao seu trabalho de planejamento, no qual deve pensar sempre que os alunos e as alunas precisam desenvolver competências para participarem dessas práticas emergentes da cultura pós-massiva a fim de terem sucesso em suas vidas.

Outra dimensão que nos parece pertinente ao defendermos um ensino de escrita situado é a necessidade de desenvolvimento de senso crítico dos e das estudantes sobre o que leem e sobre o que escrevem nesse contexto de liberdade dos polos de emissão, ou seja, a importância de que eles e elas saibam diferenciar um conteúdo confiável, coerente e de qualidade de um conteúdo sem credibilidade. Porém, fazer com que os alunos e as alunas desenvolvam senso crítico pode parecer um objetivo utópico e demasiadamente abstrato para os professores e as professoras, apesar de ser uma premissa muito presente nas reflexões atuais sobre

a prática escolar, reforçada pelos documentos prescritivos do país desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* - PCNs - (BRASIL, 1998) até a nova *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC - (BRASIL, 2018), mas para o qual não há instruções precisas sobre como proceder. No caso das professoras em formação continuada em nosso projeto de pesquisa, esse objetivo também está presente nas *Diretrizes Curriculares* do município (NOVO HAMBURGO, 2014), outro documento que busca orientar o trabalho delas em sala de aula.

Sendo a BNCC (BRASIL, 2018), uma política educacional que procura apresentar um conjunto de referências para a produção de currículos escolares mais atuais, especialmente frente às transformações sociais ocorridas nos últimos séculos, é importante destacar a relevância que se dá à formação de estudantes com postura crítica nesse documento:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para **a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais** permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 65-66, grifo nosso).

O excerto acima é apenas uma das diversas ocorrências, no texto do documento, que apresenta como objetivo da disciplina de Língua Portuguesa promover o desenvolvimento da criticidade dos e das estudantes e ampliar os letramentos de modo a possibilitar que tenham competências para se articularem com sucesso nas mais variadas situações da vida.

Se, segundo Kleiman (2010), letramento é “[...] o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social” (KLEIMAN, 2010, p. 377), então fica evidente que a BNCC (BRASIL, 2018) prevê que ampliar os letramentos dos alunos e das alunas para que ajam com autonomia e criticidade na sociedade é compromisso incontestável do professor ou da professora de Língua Portuguesa. Nesse sentido, tendo em vista que “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13), o ensino da escrita assume um papel muito importante.

Kleiman (2010) se refere a *práticas sociais de letramento* que fundamentam os motivos e as normas das práticas da escrita dentro dos mais diversos segmentos sociais, conforme suas características, tempos e espaços específicos. Cada

professor e professora devem estar cientes do seu contexto de sala de aula para trabalhar com um planejamento que se aproxime da realidade de sua turma a fim de que a aprendizagem ocorra de maneira significativa.

Soares (2012), considerada a pioneira a abordar a concepção de letramento no Brasil (cfe. Mello e Mokva, 2015), destaca que o conceito surge a partir da necessidade de superação da simples capacidade de ler e de escrever, isto é, de saber apenas decodificar os códigos da língua. Ser letrado ou letrada, segundo a autora, configura-se como uma mudança de status social, porque, ao capacitar os e as estudantes para o uso da língua por meio dos mais diversos gêneros de texto, isso modifica a relação do indivíduo com o mundo e com as outras pessoas. Esse processo possibilita que os e as estudantes se insiram em práticas sociais de leitura e escrita mais complexos para o pleno exercício da cidadania e de atividades do mundo do trabalho.

Para Street, segundo Mello e Mokva (2015), uma pessoa pode ser letrada em um nível menos elevado, mesmo sem ser alfabetizada, pois desde que nascemos estamos inseridos em práticas sociais que mobilizam determinados gêneros de texto. É o caso, por exemplo, de uma criança que reconhece contos de fadas sem nunca ter frequentado a escola, por ouvir seus pais lerem livros de histórias ou por assistirem a filmes. Ou seja, o letramento não é uma prática exclusivamente escolar, mas a escola é o espaço no qual esse processo vai se aperfeiçoar e desafiar os e as estudantes a superarem desafios e a se munirem de ferramentas (cfe. Pereira; Graça, 2015) que os deixarão mais preparados e preparadas para as situações da vida. Street distingue letramento autônomo de letramento ideológico, sendo que *i)* o primeiro consiste em uma técnica voltada às capacidades individuais das pessoas de ler e de escrever em uma postura responsiva; *ii)* o segundo consiste na capacidade de analisar e de refletir em relação aos usos da leitura e da escrita mobilizadas em práticas sociais, considerando a interação do texto com seu contexto social. Sendo assim, a concepção de letramento ideológico, ou de letramentos ideológicos, pois concordamos com Kleiman (2010) ao defender que os letramentos são múltiplos por existirem diversos gêneros de textos mobilizados nas mais diversas práticas sociais, deve ser uma premissa das aulas de Língua Portuguesa, notadamente em aulas de leitura e escrita.

Mais recentemente, de acordo com Rojo (2010), a concepção de multiletramentos, que surgiu a partir do Grupo de Nova Londres, vem se fortalecendo

devido às evoluções da sociedade contemporânea. Compreender a necessidade de um ensino de escrita situado significa que com a explosão de novas mídias, os multiletramentos extrapolam o texto escrito e demandam o ensino da leitura e da escrita de imagens, fixas ou em movimento, gráficos, entre outros. Não entraremos em detalhe, nesta dissertação, sobre a complexa atividade dos professores e das professoras de identificarem práticas sociais e gêneros de texto significativos para propor projetos de ensino em suas turmas que, muitas vezes, estão repletas de estudantes com as mais diversas personalidades e experiências de vida. Destacamos, porém, a necessidade de os professores ou professoras optarem por gêneros de texto coerentes com a necessidade escolar de desafiar os alunos e as alunas a desenvolverem competências para fazerem uso de gêneros de textos socialmente mais complexos.

Ao orientar o ensino de língua pela perspectiva dos (multi)letramentos, o professor ou a professora estará caminhando na direção de tornar seus alunos e suas alunas, pessoas mais autônomas e sensíveis para os problemas que podem enfrentar na vida, contribuindo para intervirem em suas realidades a fim de melhorá-las, uma vez que

[...] desde muito cedo o entorno social, ao atribuir significação à ação da criança, promove sua socialização, contribuindo, dessa forma, definitivamente, para sua inserção, pela via da linguagem, nas práticas sociais, nas e pelas quais constrói seus conhecimentos. (MATÊNCIO, 2007, p. 56).

Nesse sentido, a BNCC pressupõe que “[...] é importante fortalecer a autonomia [dos e das] adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 60) e estipula, para o ensino de Língua Portuguesa, competências gerais, específicas da área das linguagens e específicas da área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Dentre as competências gerais, destaca-se a necessidade de que os e as estudantes ajam “com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10). Logo, se ser competente é mobilizar “[...] conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo

do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), torna-se imprescindível a qualificação do trabalho docente para desenvolver competências nos alunos e nas alunas, ensinando-os e ensinando-as a agirem no mundo com discernimento para que exerçam a cidadania de modo efetivo, responsável e ético.

Por esses motivos, é importante que o ensino de escrita esteja articulado ao ensino de gêneros de texto, pois

[...] o gênero é um instrumento para agir em situações languageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é 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). Ele traz uma nova luz sobre o objeto ensinado e conduz o professor a modificar o modo de representar a produção textual e se ensino (Wirthner, 2006). Por fim, enquanto instrumento de aprendizagem, o gênero permite ao aprendiz ter acesso a determinadas significações que, se interiorizadas, contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades languageiras. (DOLZ; GAGNIN; DECÂNDIO, 2010, p. 44).

O ensino da escrita a partir de práticas sociais e de gêneros de texto é um caminho possível para um trabalho que considera o uso da linguagem de fato, pois nos comunicamos, em sociedade, por intermédio de tais gêneros, todo o tempo. Cabe ressaltar que “[...] a escolha do gênero como conteúdo relevante para o ensino não significa que o gênero deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos” (KLEIMAN, 2010, p. 394), pois, como objeto de estudo efetivo inserido em uma prática social, ele deve estar contemplado em uma metodologia que não se limite a aspectos puramente estruturais e formais, retornando ao conceito de língua como um sistema limitado de regras, mas que esteja relacionado à realidade e aos objetivos do grupo escolar envolvido nas atividades de ensino. Concordamos com a autora e defendemos, portanto, o trabalho com PDGs porque essa forma de organização do trabalho pedagógico, de acordo com Guimarães e Kersch (2014, p. 24), a partir de princípios das sequências didáticas e de projetos de letramento, abriga

[...] a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, verificando

as esferas de circulação dos gêneros trabalhados (e, na medida do possível, fazendo-os também circular fora da esfera escolar).

Dessa forma, parte-se de uma prática social para um gênero de texto adequado à situação, e não o inverso, evitando um trabalho que busque sistematizar o estudo do gênero descolado de sua circulação no mundo, uma vez que propõe “[...] que a produção de um texto de um dado gênero ensinado circule em outras esferas sociais” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 27) para além da escola.

O ensino pautado em projetos exige um acompanhamento atento e constante às demandas dos e das estudantes e ao aprimoramento das metodologias de ensino, tendo em vista sempre o contexto social, cultural, histórico e local em que seus alunos estão inseridos. Para Bender (2015), uma aprendizagem baseada em projetos, ou ABP, é uma das melhores metodologias a serem utilizadas pelos professores, em seus planejamentos, para envolver seus alunos e suas alunas em atividades de ensino e aprendizagem que sejam significativas para as suas vidas. A inovação no trabalho com projetos, em específico com projetos de ensino de Língua Portuguesa, depende do modo como o professor ou a professora consegue articular a sua prática a esse contexto de modo a desenvolver competências que ajudarão seus alunos e suas alunas a se articularem com autonomia e responsabilidade na sociedade, seja exercendo sua cidadania, seja se inserindo no mercado de trabalho, tendo em vista que “[...] somos seres construídos pela linguagem e, pelo melhor ou pior desempenho na comunicação oral e escrita, adquirimos ou não status e poder dentro da comunidade a que pertencemos” (TEIXEIRA; SANTOS; RICHE, 2016, p. 97).

De acordo com Bender (2015, p. 15), “a ABP [Aprendizagem Baseada em Projetos] é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos [e as alunas] selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão, contribuir para a sua comunidade”. Envolver estudantes em projetos de alcance social é a oportunidade que eles e elas precisam para desenvolver competências, como, por exemplo, a capacidade para a resolução de problemas, desenvolvendo também, através da interação (concepção de língua que adotamos neste trabalho), uma inteligência coletiva (AMADEU, 2009) que é construída de forma colaborativa. Dessa forma, o professor ou a professora estimula uma cultura descentralizada e emergente (JOHNSON, 2003), na qual deixa de assumir centralidade no processo de ensino para estimular que seus alunos e

suas alunas se desacomodem e, assim, desenvolvam suas criatividade e sejam pessoas capazes de assimilar as práticas sociais da vida. Essa postura docente deve estimular os e as estudantes a melhorarem seus desempenhos, promovendo também o autoconhecimento de suas capacidades como seres que pensam criticamente e agem com responsabilidade.

Nesse sentido, retomamos a noção de PDG (cf. GUIMARÃES, KERSCH, 2012; 2014; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015), que é uma das formas de organização do trabalho pedagógico que têm relação com a ABP¹⁴, como uma maneira possível de se trabalhar com projetos em aulas de Língua Portuguesa, pois busca articular, de maneira sistemática, o ensino de gêneros de texto a práticas sociais que estejam ao alcance dos e das estudantes. Trata-se não apenas de simular a prática social em sala de aula a partir da produção de um texto de determinado gênero, mas de tornar essa prática uma realidade sempre que possível, possibilitando que a atividade de escrita se concretize em uma situação real em que o gênero de texto (e o texto efetivamente produzido) cumpra, na medida do possível, o mesmo objetivo que possui fora da escola.

Pautado nas noções de sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e de projetos de letramento (KLEIMAN, 2010), reforçamos que o PDG surge “[...] a partir da demanda ou temática trazida pelos alunos [e alunas] ou professores [ou professoras], sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 28). Todo PDG deve iniciar com uma produção de texto inicial, a partir da qual é realizado um mapeamento das formas de composição dos textos que apareceram com problemas nas produções iniciais dos e das estudantes, as oficinas a serem - sejam elas de escrita, leitura, análise linguística e/ou oralidade (quantas forem necessárias) - terão o objetivo de desenvolver competências que influenciem na melhoria desses textos e no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos e das aprendizes. Para reforçar o repertório temático e o conhecimento sobre o gênero, a leitura e a análise linguística de outros textos semelhantes são importantes, pois “para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas

¹⁴ Apenas a título de exemplificação, outras propostas que trabalham nessa perspectiva são as de *seqüências de ensino*, do grupo de pesquisa Protexotos, coordenado pela professora Luísa Álvares Pereira na Universidade de Aveiro - Portugal, e de *projetos de letramento*, do Grupo Letramento do Professor, coordenado pela professora Ângela Kleiman na Unicamp.

também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15), sendo, portanto, atividades que auxiliam na compreensão da organização textual e dimensão social daquele texto, sem, porém, enquadrá-lo em uma estrutura fixa.

Além disso, em termos de currículo, o trabalho com escrita, em projetos didáticos de gênero, fornece indícios para que os professores e as professoras percebam quais as potencialidades da turma com que trabalham e quais conhecimentos precisam ser desenvolvidos, evitando um trabalho de ensino que não faça sentido para os e as estudantes, porque é desconectado de sua realidade - sejam elas escolares ou não - de uso da língua. Bezerra (2007, p. 148) reforça tal concepção quando afirma que nos

[...] primeiros anos do século XXI, propõe-se um ensino da escrita como uma prática social, baseado em situações efetivas de comunicação. Nessa última perspectiva, ensinar a escrever pressupõe a aprendizagem de gêneros e suas relações com discursos e textos em circulação; a valorização da interação mediada pela escrita e de suas condições de produção; a abrangência de situações de produção de texto; e a aprendizagem dos usos linguísticos inerentes à elaboração e aos usos dos gêneros.

Considerando que “[...] não se aprende a escrita em geral, mas em função dos textos a serem produzidos e das situações de comunicação em que são postos em funcionamento” (DECÂNDIO; DOLZ; GAGNON, p. 18), nesse processo, é importante também entender texto como “[...] toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário [...]” (BRONCKART, 1999, p. 137), portanto, inserido em uma prática social. Sendo a escrita “[...] uma tecnologia fundamental na construção dos letramentos [...]” (BEZERRA, 2007, p. 147) e seu ensino associado a gêneros de texto inseridos em práticas sociais, em um processo dialógico, o estudo sistemático do gênero de texto tal qual proposto neste trabalho se organiza em torno do processo de escrita e da circulação do texto produzido na esfera social pretendida.

Koch e Elias (2010) indicam-nos três formas de se conceber a escrita: com *foco na língua*, em quem escreve ou na interação. A *escrita com foco na língua* está mais voltada à concepção de linguagem como uma mensagem a ser decodificada por um leitor ou por uma leitora que tem o conhecimento do mesmo código que o escritor ou a escritora. O *foco em quem escreve*, por sua vez, está diretamente

relacionado à concepção de linguagem como expressão do pensamento, ou seja, como uma representação do que se passa na mente de quem escreve. Entretanto, o que o processo de formação continuada que embasa esta pesquisa pretendeu com a oficina de escrita foi concebê-la com foco na *interação*, pois “[...] tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34). O ensino da escrita precisa situar os e as estudantes em relação ao contexto da prática social na qual o gênero de texto estará inserido, principalmente sobre as pessoas envolvidas nesse processo de coconstrução dos textos. No contexto da formação continuada a partir da qual foram gerados os dados para esta pesquisa, conforme detalharemos em nossa análise, o ensino da escrita com esse foco ainda não era recorrente nos modos rotineiros de raciocínio, ação e avaliação das professoras colaboradoras deste estudo.

Nessa perspectiva, a formação trabalhou com o conceito de produção textual vinculada à metodologia de PDGs, que devem ter por base os textos dos próprios alunos e alunas, a partir dos quais o professor ou a professora poderá identificar e mapear as fragilidades e dificuldades e trabalhar as lacunas que eles e elas demonstram na escrita com oficinas diretamente voltadas a essas dificuldades, procurando saná-las. Esse processo envolve uma produção de texto inicial, que será diagnóstica para o planejamento das oficinas do projeto a fim de se chegar a uma produção final com maior qualidade e que, durante esse processo, os alunos e as alunas possam evoluir em seus textos. Busca-se trabalhar com um projeto didático no qual uma determinada prática social é associada a um ou mais gêneros de texto que, de alguma forma, retornam para a mesma prática social com o fim de intervir nesse contexto. Portanto, a concepção de escrita com foco na interação está na base desse processo.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 76), o eixo da escrita, denominado como produção de textos, “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. Como analisaremos posteriormente o planejamento para o ensino da escrita, focaremos nas práticas de linguagem relacionadas a textos escritos, considerando também a situação comunicativa em que eles se situam e a prática social contemplada, pois assumimos, conforme justificamos nos parágrafos acima, que a escrita com foco na interação

possui um caráter dialógico (KOCH; ELIAS, 2010).

Tendo em vista que “quando a escrita é vista como um processo, há várias etapas até a produção final do texto” (TEIXEIRA; SANTOS; RICHE, 2016, p. 103), Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25-26) descrevem cinco operações, todas elas articuladas a determinada situação de comunicação e que consideramos essenciais para um ensino consistente da escrita. A primeira é a adaptação de quem escreve a tais situações de comunicação e a segunda “[...] compreende o desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero”. Para a efetividade dessas duas primeiras operações, segundo os autores, é necessário que o texto possua referência aos conhecimentos do mundo do destinatário, elementos que assegurem a sua fluidez, informações novas que assegurem a progressão temática e, por fim, que não possua contradições internas que possam tornar a leitura incoerente. A terceira operação se refere à planificação do texto, que varia de acordo com o gênero de texto e está relacionada à articulação entre as partes do conteúdo temático. A quarta operação consiste na utilização dos recursos linguísticos que constituirão o texto e vai ao encontro dos mecanismos de textualização da arquitetura textual de Bronckart (1999)¹⁵ - conexão (sinais de pontuação, parágrafos, organizadores textuais, por exemplo), coesão nominal (como anáforas) e coesão verbal (como tempos verbais). A quinta e última operação se refere à releitura, revisão do texto e reescrita, ou seja, ao momento em que quem escreve retoma seu texto para aperfeiçoá-lo e finalizá-lo. Tais operações devem ser consideradas ao se trabalhar com o ensino da escrita e, em específico para este trabalho, no ensino da escrita por meio de um PDG.

Considerando as discussões efetuadas até então, reforçamos que o ensino da escrita por meio de PDGs é uma possibilidade de inovação incremental porque *i)* no contexto da rede municipal de escolas de Novo Hamburgo/RS, essa proposta metodológica surgiu em meados de 2011 e está se consolidando nas práticas de ensino dessa região desde então com o objetivo de promover, na perspectiva de Signorini (2007) um deslocamento ou reconfiguração de modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar docente em relação ao ensino da escrita; *ii)* concebemos o ensino da escrita como um processo com foco na interação, isto é, como um processo dialógico de produção de um gênero de texto que emerge de uma prática social concernente à realidade dos alunos e das alunas (ou para além dela), o que

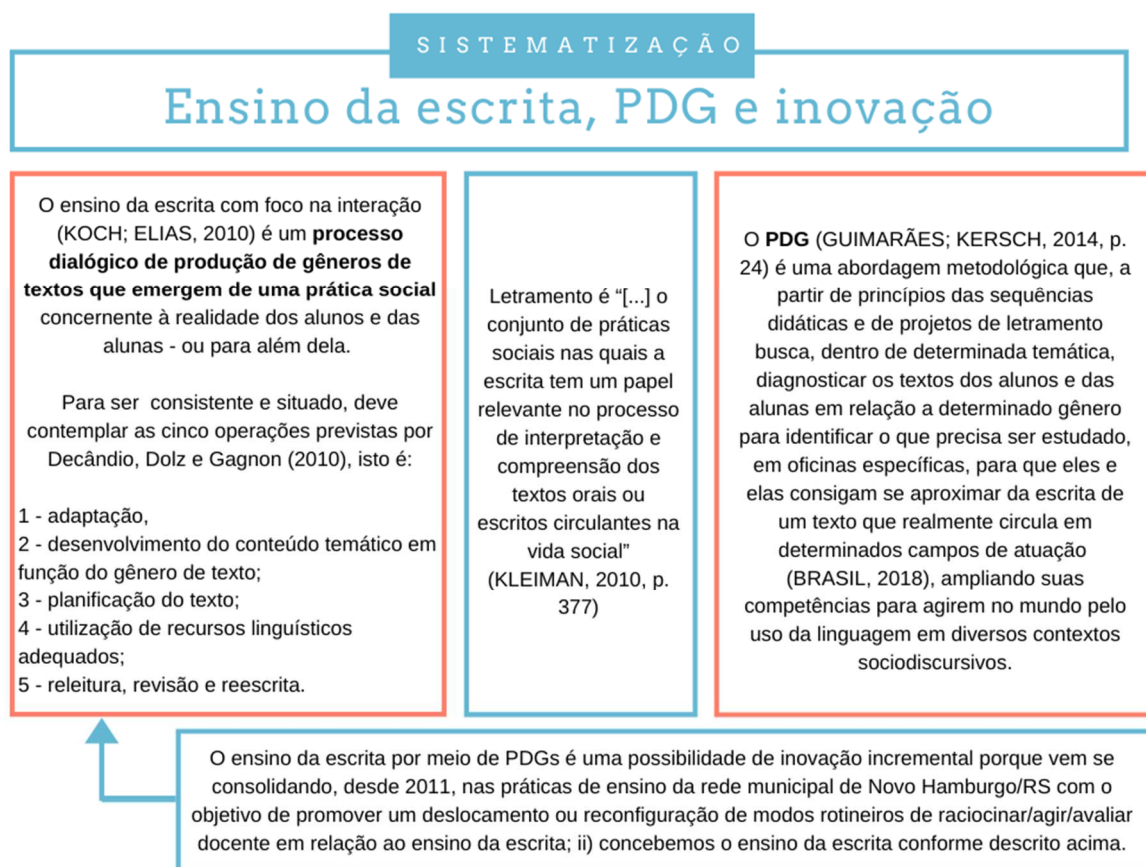
¹⁵ Abordaremos esse quadro teórico-metodológico especificamente no próximo capítulo.

ainda não era recorrente no contexto da formação, conforme apresentamos anteriormente ao destacarmos que a noção de gêneros de texto ainda não estava consolidada no grupo no início do processo. Dessa forma, o ensino da escrita por meio de PDGs é uma possibilidade para reconfigurar modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar dos e das estudantes em relação ao estudo da língua no desenvolvimento de competências de escrita.

Segundo Guimarães e Kersch (2014), o planejamento do professor ou da professora deve ser coconstruído colaborativamente com a turma de modo que o ensino seja significativo no contexto específico no qual o projeto se desenvolve, lembrando que a temática trabalhada, além de estar diretamente relacionada a uma prática social da qual os e as estudantes são participantes ativos e ativas, as oficinas que o estruturam devem avançar a partir do que a turma já demonstra ter conhecimento. Assim, além de ser uma proposta consistente e situada, o PDG é uma possibilidade para a inovação, isto é, para a reconfiguração de modos tidos como "tradicionais" de ensino e de estudo da escrita (ou seja, aqueles que consideram a produção escrita apenas como produto), pois prevê o caráter dialógico dos textos em relação à prática social na qual o gênero de texto se insere.

Na Figura 6 abaixo, sistematizamos as concepções e reflexões trazidas neste capítulo.

Figura 6 - Sistematização do capítulo 3



Fonte: Elaborado pela autora

No próximo capítulo, aprofundaremos o embasamento teórico acerca do quadro teórico-metodológico que sustenta esta dissertação.

4 A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Neste capítulo, apresentaremos os conceitos centrais do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), além de justificarmos a escolha dessa teoria para este estudo que se debruça sobre a formação continuada de docentes de Língua Portuguesa apresentada nos capítulos anteriores. Em seguida, discutiremos o modelo de análise proposto no quadro do ISD, explicitando as dimensões que serão enfocadas nesta dissertação e utilizadas como categorias linguísticas para a análise desenvolvida.

4.1 Os conceitos centrais do ISD

O ISD é uma ciência do humano construída a partir de um quadro transdisciplinar bastante amplo. Nesse âmbito, Bronckart (2008) se concentra em correntes que abordam o agir e seu desenvolvimento no contexto das Ciências Humanas/Sociais. Dentre elas, a Filosofia Analítica, que, referente ao desenvolvimento humano, adere aos princípios do materialismo, monismo e evolucionismo, a partir dos quais Bronckart (1999; 2006; 2008) compreende que a essência, o psíquico, não se separa do que é material, uma vez que pensar é agir e linguagem é ação. O autor destaca que “[...] a ação não pode ser objeto de uma explicação causal, no sentido estrito do termo: a ação só pode ser compreendida, em um processo interpretativo” (BRONCKART, 2008, p. 19). O autor põe em evidência o fato de que o monismo e o materialismo são indissociáveis e destaca que o processo interpretativo é sempre uma representação da ação, pois não há como acessarmos o que é psíquico.

Ricoeur (1977 apud BRONCKART 2008) desenvolve seus estudos concernentes à Semântica da Ação a partir dessa problemática, incitando que o material é o que está textualizado e que apenas a partir dessa evidência temos acesso e podemos interpretar os motivos, as intenções e capacidades do indivíduo que realizou a ação, sendo ela uma intervenção no mundo (BRONCKART, 2006, p. 67). Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, tivemos acesso apenas ao que as professoras verbalizaram durante a formação como sendo seus motivos, capacidades e intenções de agir docente, ou seja, as representações que elas materializaram pelo uso da linguagem. Por isso, Bronckart (2006) conceitua essa

ação como significante, ou seja, retomando Saussure (1969), como uma representação do significado.

Antes, porém, de nos aprofundarmos ainda mais no embasamento conceitual do ISD, é importante esclarecermos algumas terminologias que são amplamente utilizados na concepção do próprio quadro teórico-metodológico do ISD, como *agir*, *agir linguageiro*, *ação*, *atividade*, *actante*, *ator* e *agente*.

De acordo com Bronckart (2008, p. 16), “a linguagem só existe em práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação”. Logo, a noção de linguagem como atividade e ação, em movimento constante por meio de interações sociais, é uma premissa fundamental para o Interacionismo Sociodiscursivo. Para o autor (2008, p. 120), o termo **agir (ou agir-referente)** denomina os dados das pesquisas do ISD e “[...] designa, genericamente, qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”, tendo o sujeito um caráter de neutralidade.

Conforme Bronckart (2006), o ser humano é capaz de operacionalizar um agir de linguagem por meio de signos mobilizados em textos e tais “[...] textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 138). Convém destacar que Bronckart denomina **agir linguageiro** como o termo para designar o que outros autores (Saussure, Bakhtin, Benveniste, entre outros) definem como discurso, pois, como veremos posteriormente, para o autor, o termo discurso assume outra concepção em relação aos mundos discursivos.

Ação e atividade, por sua vez, possuem um estatuto teórico ou interpretativo, mas diferem pelo nível, sendo a ação atribuída ao nível individual e a atividade ao nível social, coletivo. A **ação** configura uma “[...] leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível particular (ação)” (Bronckart, 2008, p. 120), isto é, o seu estatuto interpretativo é particular do indivíduo, e, conforme mencionamos anteriormente ao abordarmos a Semântica da Ação, só é possível ter acesso a tais dimensões quando elas são textualizadas. A atividade, por sua vez, compreende

[...] práticas efetivas ou concretas sobre as quais se exerce a reflexibilidade, e o conjunto dos pré-construídos estabilizados, e principalmente as representações coletivas, que dão as referências e os critérios a partir dos

quais as atividades são interpretadas ou avaliadas. (BRONCKART, 2008, p. 124).

Ou seja, uma reflexão acerca da atividade estará condicionada ao contexto sócio histórico no qual ela está inserida, às ações que estão convencionadas para serem aceitas socialmente.

O autor também distingue **actante**, **ator** e **agente**, sendo o primeiro termo (**actante**) dotado de um sentido genérico para designar qualquer ser implicado no agir-referente e o segundo (**ator**) aquele ser cuja implicação no agir-referente é movido por capacidades, motivos e intenções para agir, características estas que Bronckart resgata da Semântica da Ação, desenvolvida por Ricoeur (1977 *apud* BRONCKART 2008), e que difere um acontecimento de uma ação realizada por um sujeito intencionalmente. Cabe destacar que tais características somente podem ser acessadas se expressas textualmente. Quando o actante não expressa textualmente as capacidades, motivos e intenções de um sujeito ator, a teoria o define como **agente**, sendo este um actante que realiza tarefas de modo não implicado discursivamente.

Abaixo, organizamos um mapa conceitual acerca das terminologias recorrentes para o ISD:

Figura 7 - Sistematização de terminologias recorrentes



Fonte: elaborado pela autora

Esclarecidos os conceitos acima, é importante destacar também que, sendo uma corrente teórica pautada na interação e que tem como princípio a noção de linguagem como atividade fundamental para o desenvolvimento humano, no ISD, “[...] o fenômeno linguístico deve ser entendido dentro da sua dinamicidade sócio histórica, considerando a língua como ferramenta de interação social” (BULEA-BRONCKART; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013, p. 110). A teoria se articula a Saussure no que diz respeito ao “caráter fundamentalmente social da língua; sua articulação com a atividade coletiva humana; a historicidade da linguagem [...]” (ABLALI, 2016, p. 135). Embora tenha agregado concepções essenciais ao ISD, Saussure teve um impacto introdutório ao qual foram associadas outras teorias relevantes, principalmente de Vygotsky e Volochinov. De acordo com Dametto e Corrêa (2013, p. 100), para Bronckart “a abordagem do aspecto social do signo linguístico, dentro do ISD, é o ponto de partida para suas discussões acerca da linguagem humana”.

Outro fator importante na teoria do ISD é a via de mão dupla entre o social e o individual. Ressaltamos, nesse sentido, que o modelo de análise proposto nesta teoria é descendente, pois é a partir do social que chegamos ao linguístico como um nível micro de análise, sempre considerando o contexto de qualquer produção languageira. Nesse sentido, Bronckart (2008) também estabelece algumas categorias para a compreensão do plano motivacional e intencional das ações e dos recursos para agir. Quanto ao plano social, o autor sustenta que o motivacional está relacionado a determinantes externos, de origem coletiva, o intencional condiz com finalidades validadas socialmente para uma ação e os recursos para o agir são instrumentos materiais e modos de agir convencionados. No plano individual, porém, o motivacional está ligado aos motivos pessoais para a realização de uma ação, o intencional às intenções específicas desse actante e os recursos às capacidades mentais ou comportamentais que esse actante dispõe para praticar a ação.

Além disso, tendo em vista esse caráter de análise descendente do ISD, no contexto da formação continuada a partir da qual foram gerados os dados para esta pesquisa, encontramos em Bronckart (2006), **três estágios de análise de processos formativos**, sendo, conforme Bronckart (2006), as dimensões da vida social, em nível macro, o **primeiro estágio**, composto pelas formações sociais, as atividades coletivas gerais e, por fim, os mundos discursivos, que dão origem aos tipos de discurso mobilizados. Quanto às formações sociais, Bronckart (1999)

defende a terminologia “formações sociodiscursivas”, fundamentado no conceito de formação discursiva de Foucault (1969 *apud* Bronckart 1999), mas designando, em conjunto com seu grupo de pesquisa da Escola de Genebra, “[...] essa expressão às diferentes formas que toma o trabalho de semiotização em funcionamento nas formações sociais” (BRONCKART, 1999, p. 141). Considerando o contexto da formação continuada desenvolvida pelo grupo DESENVOLVPROF, esse trabalho de semiotização discursiva foi posto em funcionamento no grupo social composto por colegas de profissão e professores formados e professoras formadoras, isto é, as atividades languageiras foram monitoradas/reguladas tendo em vista as relações profissionais pré-estabelecidas socialmente.

Associando também a teoria de Foucault à de Bakhtin, Bronckart (1999, p. 148-149) afirma que “[...] a produção do discurso é, indissoluvelmente, trabalho psicológico e trabalho linguístico, que ela, portanto, [...] perde sua substância e sua significação próprias, quando é tratada abstraindo-se uma dessas duas abordagens”. O autor defende uma abordagem que passa de um estágio mais amplo, de dimensões da vida social, a um estágio mais concreto, materializado em texto, que se refere ao efeito que processos de mediação formativa exercem sobre o indivíduo.

O **segundo estágio**, considerado intermediário, que Bronckart (2006, p. 129) denomina de processos de mediação formativa, está relacionado a processos de interação social “[...] por meio dos quais os adultos integram os ‘recém-chegados’ ao conjunto dos pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural”. É nesse nível que Bronckart se associa ao interacionismo social de Vygotsky, mas evolui no sentido de entender os “recém-chegados” também como outros adultos envolvidos nessa interação, enquanto Vygotsky se ateve ao desenvolvimento de crianças. Tais processos de mediação formativa contemplam as interações e reflexões tensionadas no contexto da formação continuada que abordamos e que são potenciais momentos de tomada de consciência que podem promover desenvolvimento profissional, pois é interagindo com os demais por meio de atividades languageiras que o indivíduo pode perceber que talvez precise inovar em seu trabalho, reconfigurando modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar, a fim de qualificar sua atividade profissional.

Mais especificamente quanto à relação do ISD com Vygotsky, na obra “O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores”, Bronckart (2008), apresenta a interação social como uma característica essencial para o desenvolvimento humano, tal qual faz o autor russo. Nessa obra, Bronckart afirma

que as atividades significantes “[...] constituem os quadros organizadores e mediatizadores de diversas formas de interação entre os organismos humanos e seu meio” (BRONCKART, 2008, p. 86), em que a cognição é tida como uma atividade proveniente a partir da interação com o mundo exterior e que é internalizada por meio de “atividades práticas”, portanto resultantes de uma dupla ancoragem: coletiva e individual. É coletiva porque, em contexto de formação continuada, a relação cognitiva está inserida em uma atividade social, interativa e colaborativa que pode promover a reflexão sobre práticas docentes e a troca de ideias e experiências entre pares e com formadores e formadoras. É individual, por sua vez, porque as professoras em formação realizaram atividades de retorno à práxis docente que, conforme demonstraremos em nossos dados, especificamente neste estudo, forneceram pistas de que foi exercendo uma atividade prática que elas internalizaram e se apropriaram dos debates tensionados em momentos de interação coletiva.

Em relação à questão do desenvolvimento, Bronckart (2008) também resgata a concepção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. Essa concepção prevê que o desenvolvimento não ocorre de modo linear em constante progresso, mas em espiral e simultaneamente, em termos de continuidade e ruptura, a partir do contato da pessoa humana com o ambiente e com as representações coletivas. Todavia, apesar de partir do interacionismo social, Bronckart (2008) entende que falta à teoria vygotskyana uma definição explícita e argumentada sobre a questão do desenvolvimento, pois argumenta que ela ficou restrita ao ensino formal e infantil. Dessa forma, o autor desenvolve estudos acerca de desenvolvimento humano e profissional através do agir languageiro (BRONCKART, 2013), pois entende que o desenvolvimento humano extrapola o contexto de escolarização formal de crianças.

O processo de formação continuada a partir do qual foram gerados os dados para esta pesquisa está relacionado ao desenvolvimento profissional de pessoas adultas, professores e professoras da educação básica em interação com seus pares, com os formadores e as formadoras e com o contexto em que a formação foi promovida. Segundo Bronckart (2013), com base na perspectiva de Vygotsky, o desenvolvimento de capacidades de ação só pode ocorrer em processos de interação languageira que promovam reflexão e, potencialmente, uma tomada de consciência acerca de questões até então não percebidas por determinado indivíduo. Nesse ponto, conforme Miranda (2008), Bronckart é coerente com “[...] uma tese partilhada por Saussure e Vygotsky, segundo a qual os signos de linguagem fundam

a constituição do pensamento consciente” (MIRANDA, 2008, p. 82), em que o desenvolvimento humano ocorre a partir de práticas linguageiras situadas dos textos e dos discursos, este último denominado de atividades de linguagem por Bronckart (2006).

Nessa perspectiva, para Bronckart (2008, 2013), a estruturação dos signos em textos exerce um papel central na questão do desenvolvimento humano se inserida em práticas verbais efetivas, pois é essa organização textual que propicia a interiorização e a apropriação da linguagem, uma vez que ela é “[...] constitutiva das unidades representativas do pensamento humano” (BRONCKART, 2013, p. 71). Ou seja, é a partir das interações linguageiras em que se materializam os pensamentos humanos que é possível refletir sobre modos de agir rotineiros, podendo haver uma reconfiguração de tais modos a ponto de promover desenvolvimento por meio de processos de tomada de consciência. Nesse sentido, segundo Bronckart (2013, p. 105), há duas condições para que as tomadas de consciência, marcadas textualmente, gerem uma reestruturação psíquica positiva característica de um desenvolvimento profissional efetivo:

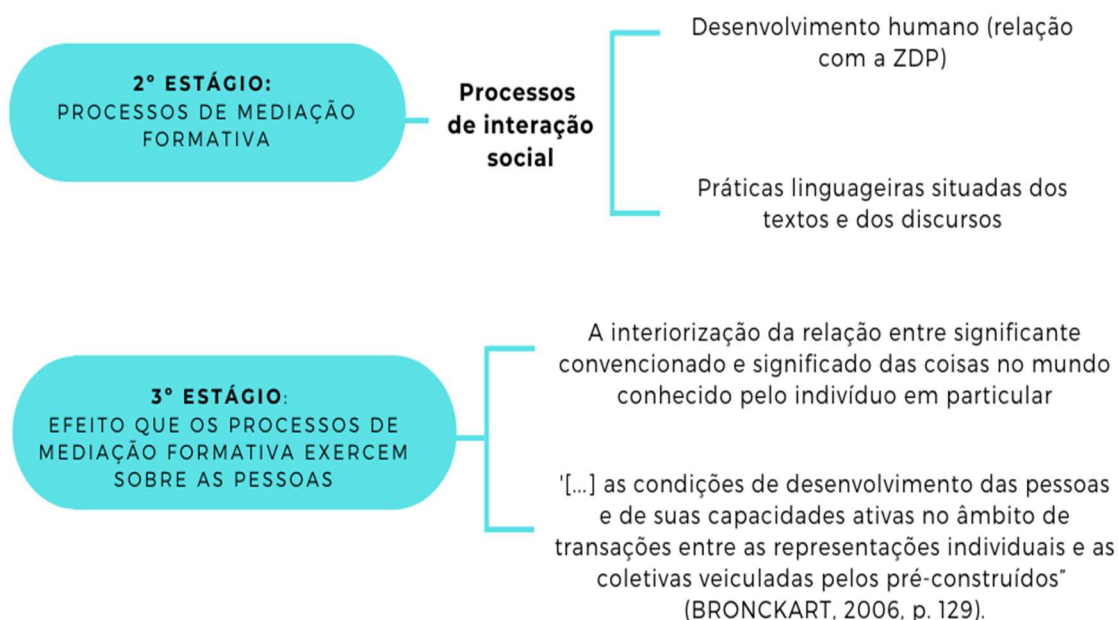
1 - Que o processo de reflexão linguageira mobilize e materialize os pensamentos humanos, colocando-os sob análise interpretativa acerca do trabalho desenvolvido no contexto social em questão, ou ainda provocando uma apropriação-interiorização do teor geral dessa análise;

2 - Que a pessoa em questão, além de interpretar e se apropriar-interiorizar da tomada de consciência que se materializou textualmente, atribua novas significações a seus próprios atos, que é o que estamos chamando, nessa dissertação, de inovação, isto é, a reconfiguração ou deslocamento de modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar das professoras em formação em relação ao ensino da escrita.

Retornando à discussão acerca dos estágios de análises de processos formativos, o **terceiro** e último está relacionado, como mencionamos acima, ao efeito que os processos de mediação formativa exercem sobre as pessoas e Bronckart (2006) o decompõe em duas problemáticas. A primeira tem relação com o conceito de signo de Saussure (1969), na qual transforma-se um “psiquismo sensório-motor herdado em um pensamento consciente” (BRONCKART, 2006, p. 129), ou seja, é a interiorização da relação entre significante convencionado e significado das coisas no mundo conhecido pelo indivíduo em particular. A segunda problemática tem relação com “[...] as condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades

ativas no âmbito de transações entre as representações individuais e as coletivas veiculadas pelos pré-construídos” (BRONCKART, 2006, p. 129). Logo, tais problemáticas são indícios de que o desenvolvimento humano depende tanto do próprio indivíduo quanto da sua interação com o meio sociocultural em que vive. Nos próximos capítulos desta dissertação, relacionaremos princípios da teoria do ISD, sistematizados na Figura 8 abaixo, aos dados que geramos em contexto de formação continuada de professores, relacionando a questão do desenvolvimento humano também ao trabalho e à formação docente.

Figura 8 - Sistematização acerca dos estágios de processos formativos abordados nesta dissertação



Fonte: elaborado pela autora.

Nesta pesquisa, tendo em vista que o contexto dos dados gerados é o de formação continuada, interessa-nos o segundo e o terceiro estágio, que constituem os processos de mediação formativa durante as oficinas de ensino da escrita e a posterior análise do(s) efeito(s) que tais processos exerceu(ram) sobre as professoras participantes no planejamento para o ensino da escrita que elas desenvolveram após uma possível tomada de consciência que pode ter reconfigurado os modos rotineiros de elas raciocinarem/agirem/avaliarem sobre esse ensino, conforme detalharemos em nossa metodologia. Lembramos que os dados gerados para este estudo contemplam o quarto e o quinto ciclo da comunidade de

desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2019), pois eles são representativos dos estágios de mediação formativa e fornecem pistas, principalmente o ciclo de retorno à práxis docente, sobre o(s) seu(s) possível(is) efeito(s) no desenvolvimento profissional das professoras.

Cabe destacarmos, no contexto desta pesquisa, a noção de trabalho assumida por Bronckart (2006; 2008), que está associada a uma forma de agir no mundo e de transformar a realidade. Para o autor, há três tipos de trabalho, o real, o prescrito e o representado, sendo que nosso foco se volta ao trabalho representado e ao trabalho (auto)prescrito. Anteriormente, neste trabalho, já exploramos a noção de representação como uma interpretação particular de cada indivíduo e levantamos a problemática de que não é possível termos acesso ao pensamento humano sem que a pessoa exponha textualmente os motivos, as capacidades e as intenções da sua ação. O trabalho representado, portanto, é a textualização regulada/monitorada pela pessoa que pratica a ação sobre a própria ação. No contexto da formação continuada, teremos acesso ao trabalho representado ao analisarmos dados gerados no quarto ciclo da comunidade de desenvolvimento profissional, isto é, quando as professoras colaboradoras verbalizarem questões acerca de suas práticas para o ensino da escrita durante a realização da 4ª atividade da oficina sobre o ensino da escrita, isto é, à atividade “Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!”.

O trabalho prescrito, por sua vez, de acordo com Bronckart (2006, p. 208), “[...] constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva”. Referir-nos-emos à noção de trabalho (auto)prescrito ao analisarmos, posteriormente, o PDG planejado durante a formação continuada porque ele se constitui como um trabalho anterior, produzido pelas próprias professoras, para sua posterior realização efetiva, também a ser desenvolvida por elas. Nesse sentido, Carnin (2015, p. 23) explica que “[...] no trabalho docente, não apenas as prescrições institucionais (governamentais, da própria escola) agem como fonte de prescrição, mas também o planejamento do trabalho a ser realizado, proposto pelo próprio professor”. É a dimensão do trabalho (auto)prescrito que nos dará pistas dos efeitos que os processos de mediação formativa exerceram sobre o planejamento para o ensino da escrita pelas professoras em formação continuada, isto é, essa dimensão evidenciará se houve inovação no processo de retorno à práxis

docente (quinto ciclo) das professoras da comunidade de desenvolvimento profissional que colaboraram com este estudo.

Na seção seguinte, apresentamos a metodologia de análise de textos desenvolvida pelo ISD, denominada “arquitetura textual”, na qual nos pautaremos para a escolha das categorias linguísticas de análise dos dados que se inserem nesse contexto de formação continuada.

4.2 A arquitetura textual

Conforme Bronckart (1999, p. 119) assinala, o ISD desenvolve um aparelho conceitual “[...] que se articula à hipótese geral segundo a qual todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos”. O quadro teórico-metodológico do ISD nos proporciona um modelo de análise de textos denominado, por Bronckart (1999), de “arquitetura textual”.

Os gêneros de texto, que são arquétipos relativamente estáveis (BAKHTIN, 2016), constituem um nível macro em relação a esse procedimento analítico. De acordo com Bronckart (2016, p. 153), “uma das teses centrais do Interacionismo Sociodiscursivo é a de que a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discurso [estes integram um dos níveis da “arquitetura textual”, conforme abordaremos na sequência] é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas”. As mediações formativas às quais nos referimos nesta dissertação são as ações de formação continuada, conforme abordamos anteriormente em relação ao segundo nível de análise geral do ISD.

Para Bronckart (2008, p. 27), é justificável que se fale em gêneros de texto porque

[...] dotados de uma real autonomia em relação aos aspectos do mundo que designam, os signos se estruturam em textos, que exibem modalidades de organização diferentes, o que se relaciona, principalmente, com a natureza do agir praxiológico a que se articulam.

Dessa forma, os gêneros de texto são fundamentais para a análise do ISD, pois “[...] devem ser consideradas, em primeiro lugar, na sua relação com a actividade humana geral, sendo que as actividades de linguagem estão associadas às actividades colectivas ou sociais” (MIRANDA, 2008, p. 82). Os gêneros delimitam

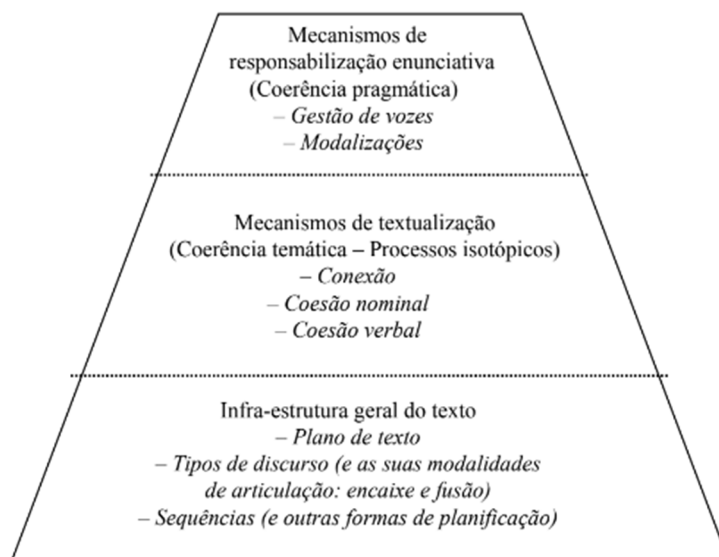
fronteiras para ações particulares de linguagem, pois ocorrem em práticas sociais específicas, que se articulam em tipos específicos de discursos.

Bronckart (2017), com base em Volochinov, que é o “[...] criador da acepção moderna da noção de gênero textual” (BRONCKART, 2017, p. 43), afirma que os gêneros de texto contemplam atividades languageiras inseridas/mobilizadas em práticas sociais concretas, sendo que cada gênero de texto possui características formais e linguísticas articuladas às especificidades do seu contexto de produção. Associada a essa concepção, justifica-se a terminologia “gênero de texto”, na concepção de Bronckart (2006), porque o texto é uma ação individual de linguagem, logo é a materialização empírica de modelos de gêneros pré-estabelecidos, entendendo esse processo como a adoção de um arquétipo para adaptação a uma prática social efetiva, ou seja, a uma situação de interação no mundo, em que o sujeito irá considerar a situação de ação da linguagem para elaborar o seu texto.

Com base no aporte teórico do ISD, “[...] os gêneros de texto nunca podem ser identificados e definidos apenas com base em suas propriedades linguísticas” (MACHADO, 2004, p. 23), já que, segundo Bronckart (1999), essa relação implica em parâmetros como o lugar social em que o texto é produzido (espaços como escola ou a mídia, por exemplo), a posição social do emissor/enunciador e do receptor/destinatário e o objetivo da interação. Por isso, a noção de interação verbal como atividade social mediada pela linguagem é importante, uma vez que um gênero de texto sempre estará articulado a uma situação de ação da linguagem específica, construindo sentidos diversos a partir da interação com e entre os interlocutores e o meio.

Após termos embasado a concepção de gênero de texto que se apresenta em nível "macro", estabelecendo a relação entre as práticas sociais e os textos, apresentamos abaixo o modelo de análise de “arquitetura textual” que se constitui, conforme Figura 10 apresentada abaixo, em três níveis de análise:

Figura 9 - Os níveis da arquitetura textual por Miranda (2008)



Fonte: Miranda (2008, p. 84).

Entendemos que a figura de Miranda (2008), apesar de não ser o modelo original do autor que estabeleceu tais níveis na teoria (BRONCKART, 2006), é, a nosso ver, uma maneira mais didática de representar esse modelo de análise visualmente, pois ela apresenta uma concepção mais clara dos níveis, que constituem o texto como um todo, porque se interpenetram, desde o mais superficial (no topo), até o nível mais profundo de análise (na base), enquanto Bronckart (2006) apresenta um esquema com a mesma concepção, porém visualmente linear.

A partir de Bronckart (1999, 2006) e Miranda (2008), descrevemos a seguir os níveis, também chamados de camadas, desse modelo de análise:

a) o nível dos **mecanismos enunciativos**, como camada mais superficial dos textos, estabelece a coerência pragmática do ponto de vista da responsabilidade enunciativa e orienta “[...] a interpretação do texto por seus destinatários” (BRONCKART, 1999, p. 130) em relação com as modalizações e a gestão das vozes expressas nos textos. Segundo Bronckart (2006, p. 149), é este nível que explicita “[...] o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que confere a ele sua coerência interativa”;

b) o nível dos **mecanismos de textualização** organizam a coerência temática dos textos e constituem a camada intermediária de análise (conexão, coesão verbal e coesão nominal). Nesse nível, é possível identificar as marcas linguísticas que contribuem para a coerência temática do texto que são “[...] articulados à progressão do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 259);

c) o nível da **infraestrutura geral do texto** é a camada mais profunda de análise, a partir da qual é possível observar o plano global do texto, com o qual se organiza o conteúdo temático a partir dos tipos de discurso e das sequências textuais mobilizadas.

É importante destacar que tais níveis estão separados por princípios de organização didática, mas são transversais entre si. Especificamente ao descrever **os mecanismos de textualização**, que serão uma das categorias linguísticas de análise nas quais nos pautaremos, acompanhada da infraestrutura textual, Bronckart (1999) remete ao conceito de signo de Saussure (2002), isto é, a um elemento constituinte de um sistema semiológico e arbitrário. Esse sistema é semiológico porque os signos remetem à união entre conceitos (significado) e representações psíquicas (significante) e é arbitrário porque seu valor linguístico se constitui a partir de uma relação constante de associação e oposição intersistêmica, por isso se consolida apenas mediante seus usos em textos/discursos. Bronckart (2011) assume essa conceitualização ao defender que a constituição dos signos é um processo psíquico essencial, convencionalmente associado a dimensões da atividade humana (práticas sociais), ou seja, que “[...] os textos/discursos constituem o primeiro lugar da vida dos signos” (BRONCKART, 2017, p. 39). Assim, é na interação entre as pessoas a partir de textos/discursos situados que ocorre a socialização da psique que fundamenta o pensamento humano, podendo proporcionar desenvolvimento por meio dessa socialização.

Nesse sentido, os mecanismos de textualização são considerados em dois planos:

- no *plano do significado*, há “[...] três subconjuntos de mecanismos de textualização e as diferentes funções mais específicas que neles estão em ação” (BRONCKART, 1999, p. 260). Os subconjuntos são: conexão, coesão nominal e coesão verbal;
- no *plano do significante*, há “[...] diversas unidades linguísticas que realizam essas funções” (BRONCKART, 1999, p. 260), considerando que essas unidades são as marcas de textualização.

No plano do significado, tendo em vista o subconjunto *conexão*, é possível identificar, no texto, a progressão temática orientada por organizadores textuais (classificados em segmentação, balizamento, empacotamento, ligação e encaixamento), que podem contribuir para “[...] assinalar as transições entre os tipos

de discursos” (BRONCKART, 1999, p. 261). Há determinadas marcas linguísticas, no plano do significante, que podem auxiliar nessa identificação, conforme Tabela 3:

Tabela 3 - Mecanismos de conexão

Organizadores textuais (plano do significado)	Função	Marcas linguísticas (plano do significante)	
Segmentação	Podem assinalar a transição de um tipo de discurso para outro	Advérbios e locuções adverbiais com caráter transfrástico Sintagmas preposicionais	<i>Durante muito tempo, essa manhã, para realização desse projeto, etc.</i>
Balizamento	Indicam as fases de uma sequência argumentativa	Advérbios e locuções adverbiais com caráter transfrástico Sintagmas preposicionais	<i>Em primeiro lugar, entretanto, etc.</i>
Empacotamento	São as modalidades de integração das frases sintáticas	Advérbios e locuções adverbiais com caráter transfrástico Coordenativas	<i>Então, de fato, depois, após, nem, mas, isto é, etc.</i>
Ligação	Articulam duas ou várias frases sintáticas em uma só forma gráfica.	Coordenativas	<i>E, ou, nem, etc.</i>
Encaixamento		Subordinativas	<i>Antes de, que, porque, etc.</i>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Bronckart (1999).

A coesão nominal, por sua vez, consiste em mecanismos que “[...] introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto” (BRONCKART, 1999, p. 263). Tais introduções e retomadas são marcadas por anáforas nominais e pronominais, que podem também estabelecer relações de associação, inclusão ou contiguidade (exemplo: o cedro → seu tronco → suas folhas) ou podem sistematizar uma oração precedente (exemplo: a professora pediu que os alunos escrevessem uma carta → essa atividade...). Por último, mas não menos importante, “os mecanismos de coesão verbal contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 1999, p. 273). Nesse subconjunto, o valor dos verbos, que se estabelece no discurso, é determinado pelas escolhas lexicais e tempos verbais e podem ser de temporalidade ou aspectualidade, sendo o primeiro referente aos tempos verbais e o segundo aos

tipos de verbos conforme seus aspectos (estado, atividade, realização e acabamento).¹⁶

O **nível da infraestrutura**, que mobiliza tipos de discurso e suas modalidades de articulação (BRONCKART, 2006), sendo caracterizado como um nível mais profundo de análise, cabe uma reflexão mais detalhada. Nesse nível, é possível observar o plano global do texto, com o qual se organiza o conteúdo temático, os tipos de discurso e as sequências textuais (ADAM, 2011). É importante destacarmos que a noção de *tipos de discurso* “[...] constitui um dos maiores contributos do ISD para a análise [descendente] dos textos e dos gêneros” (MIRANDA, 2008, p. 85). Tendo ainda uma estreita relação com o *corpus* saussuriano, para Bronckart (2006),

[...] esses tipos se constituem como formatos de realização das unidades de uma língua (vertente do significante), que traduzem os poucos formatos que organizam as trocas de linguagem humanas ou as trocas interindividuais de representações (vertente do significado). (BRONCKART, 2006, p. 152).

Para Bronckart (2008), “[...] o termo discurso designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas” (BRONCKART, 2008, p. 87). Nesse sentido, a ação de linguagem se associa à concepção de *agir linguageiro* (BRONCKART, 2008), que é resultante de um texto propriamente dito, situado em uma prática social, mas que independe de tal prática porque se associa “[...] às formas de realização das operações do pensamento humano (contar, conversar, argumentar, teorizar), o que mostra a dimensão cognitiva ou epistêmica desse sistema” (BRONCKART, 2008, p. 40). Diante disso, o ISD propõe uma análise que parte dos gêneros de texto, vinculados a determinadas práticas sociais, perpassando pelos níveis da “arquitetura textual” até seu nível mais profundo, constituído dos tipos de discursos que contemplam as sequências textuais. Isto é, “[...] os critérios de agrupamento dos textos não são os gêneros, e sim, os tipos de discursos e as práticas que lhe correspondem” (ABLALI, 2016, p. 133), e que se (inter)relacionam com os demais níveis da “arquitetura textual”.

Os tipos de discurso organizam o pensamento e são, conforme Bronckart (1999) tipos psicológicos abstratos, perceptíveis por meio de tipos linguísticos concretos, sendo “[...] formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, articulados entre si por mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos” (BRONCKART, 1999, p.

¹⁶ Ver Bronckart (1999).

149). Há quatro tipos de discursos (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração, sendo que estes podem ser combinados dando origem a tipos híbridos de discurso, como, por ex., um tipo de discurso "interativo teórico misto"), todos vinculados a mundos discursivos em relação ao ato de produção, conforme a Figura 11, que sistematiza a concepção de Bronckart:

Figura 10 – Tipos de discursos

Coordenadas gerais dos mundos discursivos			
		Conjunto	<i>Disjunto</i>
		EXPOR	<i>NARRAR</i>
Relação ao ato de produção	IMPLICADO →	Discurso interativo	<i>Relato interativo</i>
	AUTÔNOMO →	Discurso teórico	<i>Narração</i>

Fonte: Adaptado a partir de Bronckart (1999, p. 157).

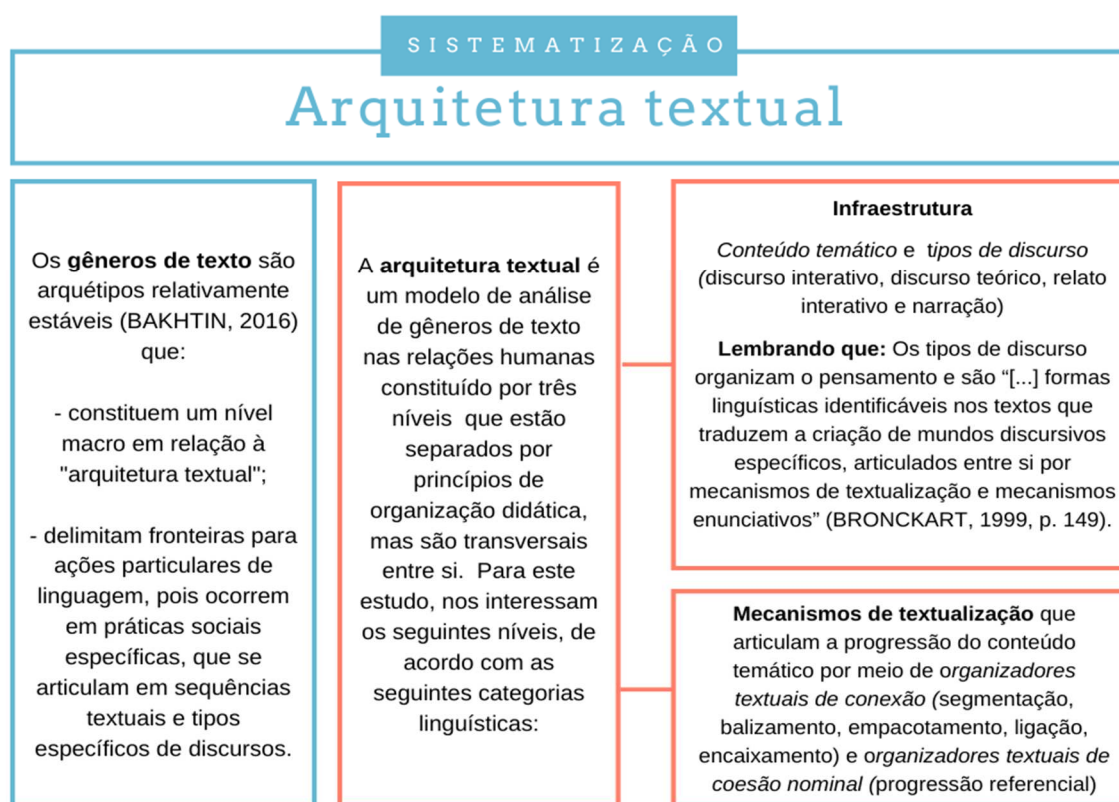
Quanto às coordenadas gerais desses tipos de discurso, o mundo conjunto tem relação ao momento da enunciação, o aqui e o agora, ou ao que Bronckart (1999) chama de mundo ordinário. Já o mundo disjunto refere-se há um tempo passado, sem relação com o momento da enunciação. Esses mundos, em relação ao ato de produção, podem ser implicados, quando o sujeito, como o próprio nome já prevê, se implica no enunciado, ou autônomos, no qual não ocorre a implicação do sujeito no seu enunciado.

Conforme sustentado pelo ISD, cada tipo de discurso pode ser encontrado em uma diversidade de gêneros de texto, ou seja, “[...] os gêneros mobilizam sempre, e necessariamente, pelo menos um tipo de discurso” (MIRANDA, 2008, p. 87). Miranda (2008) ainda dá exemplos de gêneros que Bronckart relaciona aos tipos de discurso, o que contribui com a elucidação da teoria. Um dos exemplos consiste no gênero entrevista, em que o sujeito pode estar fazendo uso de discurso interativo e alternar para um relato interativo ao relatar algo que aconteceu no passado e que não está conjunto ao momento específico de interação da entrevista. Já uma intervenção pedagógica, por exemplo, pode alternar entre o discurso teórico, no qual o professor explica determinado conceito a seus alunos, e o discurso interativo, quando, no término de sua explicação ele interage com os alunos para saber se eles têm dúvidas. Assim, os gêneros de texto não podem ser comparados a categorias estanques, como as sequências textuais de narração, argumentação, injunção, etc.,

pois diferentes tipos de discursos e de sequências podem ser empregados em sua construção.

Considerando as noções trazidas neste capítulo, este estudo está pautado na concepção sociointeracionista e discursiva da linguagem voltado ao trabalho de professores de Língua Portuguesa diante de um ensino de escrita de modo mais consistente e situado, embasado no trabalho com gêneros de texto diversos e práticas sociais reais, não apenas aquelas forjadas no e para o contexto escolar. Na Figura 12 abaixo, sistematizamos os principais conceitos da “arquitetura textual” que sustentarão a organização metodológica no próximo capítulo:

Figura 11 - Sistematização sobre a arquitetura textual como modelo de análise para este trabalho



Fonte: Elaborado pela autora

No capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia deste trabalho, que se insere nesse contexto de formação continuada e que assume essa concepção sociointeracionista de acordo com a fundamentação teórica que vimos construindo até então.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos o contexto deste estudo, bem como as pessoas que colaboraram para a geração dos dados e os procedimentos metodológicos empregados nesta investigação. Para isso, é importante resgatarmos que a formação continuada a partir da qual foram gerados os dados para essa pesquisa ocorreu em 2018 e foi promovida a partir de uma parceria entre a universidade, representada pelo PPGLA e, mais especificamente, pelo grupo de pesquisa DESENVOLVPROF, e a rede municipal parceira, isto é, a SMED de Novo Hamburgo/RS. Participaram da formação professores e professoras de anos iniciais, anos finais e coordenadoras pedagógicas, sendo que 33 professoras concluíram todas as etapas do processo formativo proposto.

A carga horária da formação foi dividida em cinco grandes etapas: *i)* Conceitos basilares, retomados ao longo de toda a formação; *ii)* Oficinas; *iii)* Planejamento de PDGs alinhados aos eixos da BNCC; *iv)* Desenvolvimento dos PDGs pelas professoras, em suas turmas, com o auxílio de mentores; *v)* Apresentação dos PDGs. No próximo capítulo, analisaremos dados provenientes da segunda etapa, em específico das oficinas sobre o ensino da escrita, e da terceira etapa, isto é, do PDG planejado pelas três professoras colaboradoras deste estudo.

Tendo em vista que buscamos analisar se o processo de formação continuada se configurou como um vetor de e para a inovação no planejamento para um ensino da escrita situado e consistente, na educação básica, primeiramente analisaremos duas atividades realizadas durante as oficinas sobre o ensino da escrita, isto é, *i)* as representações sobre ensino de escrita das professoras em suas participações durante os encontros da formação, em específico na atividade *“Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem.... E muitas palavras!”*; *ii)* a atividade de *“Produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo”*. Na sequência, a fim de responder à pergunta de pesquisa: “a formação continuada desenvolvida se configurou como um vetor de e para a inovação no planejamento para um ensino da escrita situado e consistente na educação básica?”, analisaremos as oficinas de escrita do PDG planejado pelas professoras colaboradoras, denominado por elas mesmas como “A outra face da maquiagem”, já que tratava da produção de maquiagens a partir da elaboração de um roteiro e de um tutorial em vídeo.

Figura 12 - O percurso metodológico de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o percurso metodológico de análise desenhado para esta pesquisa, poderemos identificar, a partir das categorias de análise especificadas a seguir, se as atividades propostas na oficina podem ter influenciado para a reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de ensino da escrita, identificados a partir das representações das professoras, especificamente em relação ao planejamento para o ensino, apresentando traços de inovação nesse ensino, tendo em vista o contexto deste estudo.

Nossa intenção, com essa organização metodológica, é acompanhar a trajetória pela qual essas professoras passaram desde o início das oficinas sobre o ensino da escrita até o planejamento desse ensino, em um projeto, apreendendo possíveis pistas (textualmente evidenciadas) de inovação que possam ter sido motivadas pela formação continuada com sua proposta de ensino da escrita com foco na interação (KOCH; ELIAS, 2010). Para tanto, nas subseções abaixo,

primeiramente apresentaremos os e as participantes das oficinas sobre o ensino da escrita que contribuíram para esta pesquisa e, em seguida, descreveremos os procedimentos metodológicos em que nos baseamos para a posterior análise.

5.1 Os participantes das oficinas sobre o ensino da escrita

Nesta subseção, primeiramente apresentaremos os formadores e as formadoras integrantes do grupo DESENVOLVPROF que aparecerão nos dados e as professoras que colaboraram com esta pesquisa.

5.1.1 Os formadores e as formadoras

Conforme apresentamos no segundo capítulo deste trabalho, o grupo que promoveu a formação contou com dois professores doutores, coordenadores do projeto, três mestrandas, uma doutoranda e três pós-doutorandas do PPGLA, além de duas bolsistas de iniciação científica do curso de Letras e dois representantes da SMED/NH. É importante mencionarmos também que dentre os e as integrantes do grupo DESENVOLVPROF, havia pessoas que já atuaram na mesma rede de ensino e que ainda acompanhavam a realidade das escolas por meio da Secretaria Municipal de Educação, parceira do PPGLA Unisinos, e que contribuíram para que a formação estivesse alinhada às realidades das escolas nas quais os professores e as professoras estavam trabalhando.

A formação foi planejada e debatida pelo grupo de pesquisa todo, tendo em vista os conceitos basilares para o ensino de Língua Portuguesa assumidos pelo grupo DESENVOLVPROF (a lembrar: linguagem como interação, letramentos, gêneros de texto e PDGs), os eixos estruturantes para este ensino segundo a BNCC e as demandas de trabalho das professoras em formação. Nos dados que apresentaremos em seguida, será possível identificar dois professores formadores e duas professoras formadoras, que identificaremos a seguir por nomes fictícios tendo em vista os aspectos éticos que estão contemplados nesta pesquisa de acordo com o TCLE (ANEXO 1).

Dentre os formadores, havia o professor doutor **Antônio**, que foi o titular das oficinas sobre o ensino de escrita e um dos coordenadores do projeto e o professor

Cláudio, que era um dos integrantes representantes da SMED/NH que interagiu com as professoras colaboradoras durante os encontros dessas oficinas. Dentre as formadoras, havia a professora **Júlia**, outra representante da SMED/NH e a professora **Fátima**, uma doutoranda do PPGLA, que também interagiram com as professoras colaboradoras durante as oficinas de ensino da escrita.

Também é importante destacarmos que as oficinas da formação foram ministradas por um formador ou por uma formadora titular que, em parceria com outra pessoa integrante do grupo, ficou responsável por apresentar o planejamento de cada encontro para análise, discussão, revisão e aperfeiçoamento prévio pelo grupo de pesquisa todo. Antônio foi o professor titular que planejou e desenvolveu as atividades das oficinas sobre o ensino da escrita, em colaboração com esta mestrandia.

5.1.2 As professoras colaboradoras

Das 33 professoras que concluíram todas as etapas do processo de formação, o grupo de professoras que planejou o PDG escolhido para análise neste trabalho possuía três integrantes de uma mesma escola, sendo uma professora de Língua Portuguesa, uma professora de séries iniciais e uma coordenadora pedagógica. A escolha desse grupo deve-se, também, ao fato de que essas três professoras participaram de todas as etapas da formação, interagindo ativamente com nosso grupo de formadores e formadoras e com o grupo de professoras em formação durante todo o curso. Além disso, o grupo autor do PDG em análise teve sua mentoria¹⁷ e *feedback* referente ao planejamento do seu projeto realizado principalmente pelo orientador e pela autora da presente pesquisa, respectivamente.

A professora de Língua Portuguesa, que chamaremos a partir de agora de **Carla**, que já havia participado do projeto anterior de formação continuada da Unisinos, “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental” (Programa Observatório da Educação - Edital 038/2010) é licenciada em Letras Português-Inglês e Espanhol e especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva desde 2004, isto é, há 14

¹⁷ É importante também destacar que os mentores dos PDGs produzidos durante o curso de formação continuada eram representantes do grupo de pesquisa como um todo. Os projetos foram discutidos em reuniões e cada mentor era responsável por apresentar o(s) projeto(s) mentorado(s) para reflexão e assessorar os grupos de acordo com as contribuições dos demais pesquisadores.

anos. No período da formação, atuava 40 horas em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal parceira do nosso projeto de formação continuada.

A professora de séries iniciais, que chamaremos a partir de agora de **Ivone**, é licenciada em Pedagogia desde 1998, há 20 anos, e especialista em Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem desde 2007, há 11 anos. No período da formação, atuava 40 horas em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal parceira do nosso projeto de formação continuada.

A coordenadora pedagógica, que chamaremos a partir de agora de **Luísa**, é formada em Pedagogia desde 2004, há 14 anos, e especialista em Psicopedagogia em ano não informado no questionário de sondagem inicial. No período da formação, também com carga horária de 40 horas semanais na rede municipal parceira do nosso projeto de formação continuada, não estava em sala de aula devido às suas atividades administrativas.

As três professoras, conforme Lawall et. al (2009), encontram-se no estágio de experimentação ou diversificação, que compreende o período de 07 a 25 anos de experiência, fase mais longa das fases de desenvolvimento profissional docente, em que tendencialmente se enquadram os professores mais empenhados e motivados para a prática docente. Nessa fase da profissão docente, há uma diversificação dos percursos individuais de carreira, havendo três perfis de profissionais: a) os que investem em seu desenvolvimento profissional; b) os que ocupam cargos administrativos; c) os que reduzem gradativamente suas cargas horárias. No caso do grupo em análise, todas se inserem no primeiro perfil, sendo que a coordenadora pedagógica também se enquadra no segundo.

Finalizada a contextualização dos dados gerados para esta pesquisa, dos formadores e das formadoras e das professoras colaboradoras da formação, cabe elencarmos, de modo resumido, os critérios nos quais nos pautamos antes de detalharmos os procedimentos de análise:

Tabela 4 - Critérios para a seleção de participantes da pesquisa e dos dados gerados

Critérios para a seleção dos formadores e das formadoras	Critérios para seleção das professoras colaboradoras	Critérios para a seleção dos dados
Serem integrantes do grupo DESENVOLVPROF; Terem assinado o TCLE; Terem interagido com as professoras colaboradoras nos dados apresentados na posterior análise.	Estarem inscritas no processo de formação continuada de 2018; Terem concluído todas as etapas da formação; Terem assinado o TCLE; Terem participado de todos os encontros das oficinas sobre o ensino da escrita; Terem planejado um PDG; Serem professoras de uma mesma escola da rede de ensino parceira do projeto de pesquisa; Exercerem os três cargos representativos da formação, isto é, professora de anos iniciais, professora de área nos anos finais e coordenadora pedagógica.	Serem relacionados ao ensino da escrita; Serem relacionados à participação das três professoras colaboradoras na formação; Representarem modos rotineiros das professoras colaboradoras agirem/raciocinarem/avaliarem em questões de ensino da escrita e seu possível deslocamento ou reconfiguração por meio de: - verbalizações que sugerem representações prévias à formação acerca do ensino da escrita; - pistas de reconfiguração ou deslocamento das representações prévias a partir de verbalizações e atividades práticas que sugerem alguma tomada de consciência em relação ao ensino da escrita por meio de PDGs; - pistas de reconfiguração ou deslocamento das representações prévias materializadas no planejamento para o ensino da escrita em um PDG.

Fonte: Elaborado pela autora

5.2 Os procedimentos de análise

Nesta pesquisa, que se constitui de base qualitativa (DÖRNYEI, 2007), a partir do método indutivo, analisaremos se o processo de formação continuada desenvolvido se configurou como um vetor de e para a inovação no planejamento para um ensino da escrita situado e consistente na educação básica. Em um primeiro momento, essa reflexão se refere ao modo como as professoras colaboradoras concebiam o ensino da escrita ao chegarem à formação e a um momento de possível tomada de consciência devido à vivência de uma das etapas de um PDG, isto é, a produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo. Além disso, analisaremos as

oficinas do PDG planejado pelas professoras, em colaboração com o grupo e com o mentor do grupo, lembrando que elas foram separadas em grupos por escola e cada grupo recebeu a indicação de um(a) mentor(a), representante do nosso grupo de pesquisa, para auxiliar no planejamento de seus projetos.

Como instrumentos de pesquisa para a geração de dados, foram realizadas gravações em áudio e vídeo dos encontros presenciais de formação e notas de campo desses encontros. Os textos produzidos pelas professoras, quer na interação com a comunidade de desenvolvimento profissional, quer sozinhas, prefigurando e/ou representando seu agir, foram coletados através de solicitação de atividades promovidas durante o processo de formação continuada, também servindo de material de análise.

A análise de caráter linguístico-textual apoia-se no modelo que vem sendo desenvolvido e aprimorado no quadro do ISD, popularmente conhecido como “arquitetura textual” (BRONCKART, 1999) e será voltado à participação das professoras nas oficinas sobre o ensino de escrita e ao planejamento de oficinas de escrita em um PDG. Analisaremos, especificamente, as interações e atividades realizadas durante oficinas nas quais as professoras Carla, Ivone e Luísa participaram, identificando também se esse processo de formação continuada sugere que houve uma reconfiguração, isto é, se ele representou uma inovação para o contexto de ensino em que elas se situam. Verificaremos, portanto, a partir da participação destas professoras nas oficinas, a **representação** prévia sobre o ensino da escrita para cada uma delas a partir da atividade *“Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!”*. Essa atividade possibilitará que apreendamos a realidade dessas professoras antes dos processos de mediação formativa. Assim, teremos pistas para analisar se houve inovação no contexto do trabalho dessas professoras ao comparar tais representações iniciais à concepção de ensino da escrita que poderemos apreender no planejamento para o ensino da escrita do PDG que elas desenvolveram. Essa primeira atividade será analisada a partir da transcrição (de acordo com convenções adaptadas de Schnack, Pisoni e Ostermann (2005, p. 104)) das verbalizações das professoras durante as oficinas sobre o ensino da escrita.

Após essa análise inicial, ainda no contexto da mesma oficina, ampliaremos nosso estudo analisando uma atividade, denominada *“Produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo”*, em que as professoras puderam refletir sobre suas

práticas a partir da **experiência** como alunas. A proposta da formação, nesse momento, foi de proporcionar a elas uma vivência diferenciada, sob o princípio de homologia de processos (SCHÖN, 2000), quando da produção inicial de um gênero de texto articulado a uma prática social. Ao receberem o comando de produção inicial, que será apresentado, posteriormente, na análise, pensado pelos formadores para uma turma de 7º ano, as professoras deveriam produzir panfletos sobre o descarte adequado de lixo.

Na sequência, analisaremos a terceira etapa da formação continuada, isto é, o planejamento de um PDG alinhado aos eixos da BNCC, dos quais nos interessa o planejamento para o ensino da escrita. As professoras, após vivenciarem uma experiência como alunas, **retornaram para as suas práticas profissionais**. Temos, portanto, uma análise processual pautada em três etapas: a) a representação; b) a experiência como alunas mediante um comando de produção inicial; c) o retorno ao agir docente. Tal divisão metodológica nos permitirá identificar, de acordo com Signorini (2007), se houve uma reconfiguração dos modos rotineiros dessas professoras raciocinarem, agirem e avaliarem sobre o ensino da escrita, isto é, nos permitirá identificar se esse processo se configura como inovador.

Para análise desses dados, serão focalizados dois níveis propostos por Bronckart (1999) no modelo de “arquitetura textual” (infraestrutura geral do texto - conteúdo temático e tipos de discursos verbalizados - e mecanismos de textualização), sendo cada nível mais ou menos aprofundado de acordo com os dados gerados, além do *contexto de produção* dos escritos a serem analisados. Destacamos que, no primeiro momento da análise, os dados consistem em transcrições de falas das professoras durante a formação e, nas atividades seguintes, na experiência delas como estudantes e no retorno à prática docente no planejamento de uma oficina de escrita.

Na tabela 4 abaixo, estão organizadas as categorias linguísticas que foram utilizadas para a análise dos dados, de acordo com os dois níveis da arquitetura textual de Bronckart (1999) que consideramos pertinentes para nosso objetivo de pesquisa, conforme citamos acima. Em relação ao conteúdo temático, partimos de dois critérios principais, que estão relacionados às duas grandes temáticas deste estudo, que são ensino de escrita e inovação. Para dar conta desses critérios, conforme contempla nossa fundamentação teórica, buscamos principalmente em Koch e Elias (2010), Guimarães e Kersch (2014) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010)

o embasamento teórico que utilizamos como referência para a análise realizada em relação ao ensino da escrita em projetos de ensino e buscamos em Signorini (2007) e em Bronckart (2013) o embasamento teórico/metodológico que sustenta nossa análise em relação à inovação e ao desenvolvimento profissional. Por fim, apresentamos as categorias de análise dos mecanismos de textualização em que nos embasamos para identificar as evidências relacionadas ao conteúdo temático, isto é, as pistas linguísticas de representação sobre o ensino da escrita e de inovação identificadas no contexto deste estudo.

Tabela 5 - Categorias linguísticas de análise das atividades da oficina sobre o ensino da escrita

	Conteúdo temático	Mecanismos de textualização
Análise da atividade de representação sobre o ensino de escrita	Qual(is) o(s) foco(s) do ensino da escrita?	Como se dá a progressão do conteúdo temático, tendo em vista os mecanismos de conexão (organizadores textuais de segmentação, balizamento, empacotamento, ligação e encaixamento) e de coesão nominal (progressão referencial)?
Análise da atividade de produção inicial de um panfleto: pistas de inovação identificadas no contexto da pesquisa	O processo de formação continuada representa um vetor de e para a inovação em processos para o ensino da escrita? Há pistas de tomada de consciência e de desenvolvimento profissional nesse processo? O processo de reflexão linguageira mobilizou e colocou em interface o conjunto de variantes do debate interpretativo para o trabalho no meio social em questão? Há pistas de que esse processo provocou a apropriação-interiorização do teor geral desse debate?	O que essa progressão temática sugere, nas verbalizações das professoras, sobre suas representações sobre o ensino da escrita? E, se há pistas de inovação, o que sugere em relação à tomada de consciência?

Fonte: elaborado pela autora.

Desdobrando, ainda, o conteúdo temático em relação aos traços de inovação identificados no contexto da pesquisa, embasados principalmente em Koch e Elias (2010), Guimarães e Kersch (2014), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Bronckart (2013), verificaremos: *i*) se o ensino da escrita é situado e consistente com uma proposta dialógica de produção de textos, *ii*) se há pistas, nas oficinas de escrita do PDG planejado pelas professoras colaboradoras, de que o processo de formação continuada gerou uma reestruturação psíquica positiva que deslocou ou reconfigurou

“[...] modos rotineiros de raciocinar/ agir/ avaliar” (SIGNORINI, 2007, p. 9) em relação ao planejamento para o ensino da escrita, conforme a tabela 5:

Tabela 6 - Categorias linguísticas de análise das oficinas de escrita no PDG planejado pelas professoras colaboradoras

	Conteúdo temático	
Análise do planejamento para o ensino de escrita no trabalho autoprescrito	Qual(is) o(s) foco(s) do ensino da escrita identificado nas oficinas? Esse ensino é situado e consistente? Contempla uma prática social, um gênero de texto e as cinco operações necessárias para o ensino da escrita? Esse ensino condiz com a forma de organizar o trabalho pedagógico de um PDG?	
Análise de possível reconfiguração: pistas de inovação identificadas no contexto da pesquisa	As oficinas e escrita do PDG planejado evidenciam uma reconfiguração de modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de ensino da escrita em relação às representações evidenciadas em suas verbalizações na atividade “Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!”?	As professoras em questão elaboraram uma forma de ir além do debate, atribuindo novas significações a suas práticas de planejamento para o ensino da escrita?

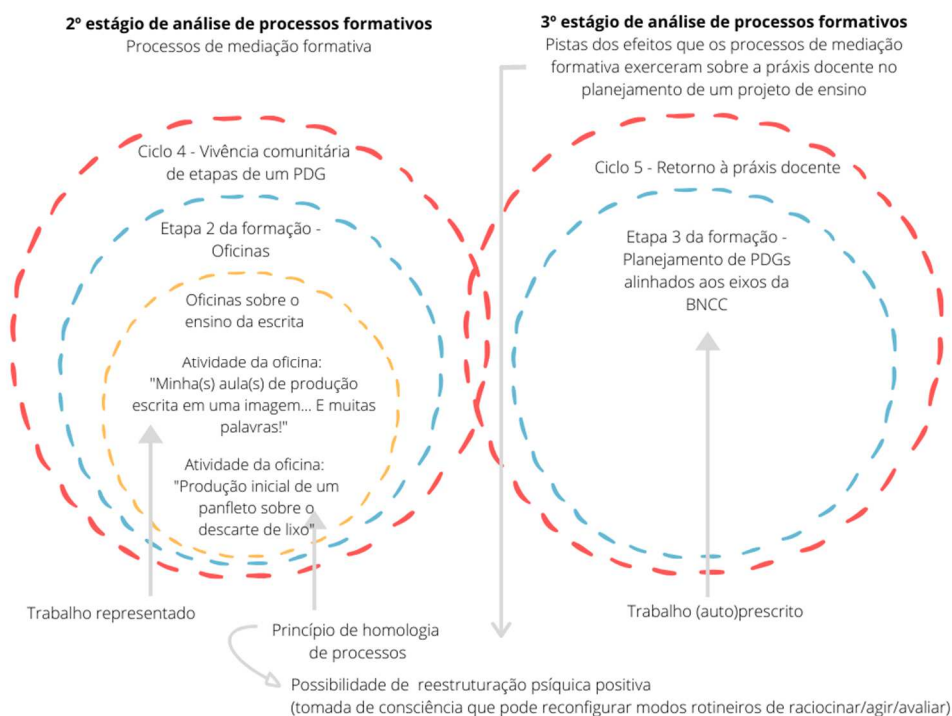
Fonte: elaborado pela autora.

Portanto, as tabelas 5 e 6 justificam as categorias linguísticas selecionadas para este estudo, pois são pertinentes para evidenciar os dados que buscamos analisar. Desta forma, no capítulo a seguir, apresentamos a análise dos dados, conforme nos propusemos nesta seção de metodologia.

6 TRAÇANDO PERCURSOS EM PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA

Relembrando o percurso metodológico que foi apresentado anteriormente, este capítulo está subdividido entre *i)* a análise das atividades realizadas durante as oficinas sobre o ensino da escrita da segunda etapa da formação continuada, isto é, a atividade, denominada “*Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!*” e a atividade denominada “*Produção inicial de um panfleto sobre descarte de lixo*”; *ii)* a análise do planejamento para o ensino da escrita no PDG “A outra face da maquiagem” planejado pelas professoras colaboradoras durante a terceira etapa da formação. Devido à especificidade desse contexto de pesquisa, sistematizamos abaixo, na Figura 9, as relações estabelecidas entre os estágios de processos formativos, os ciclos da comunidade de desenvolvimento profissional, as etapas da formação continuada proposta e as atividades selecionadas para análise neste capítulo.

Figura 13 - Sistematização acerca das relações entre o ISD e a formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora.

Indicamos, na figura, os momentos em que foram apreendidas as verbalizações sobre o trabalho representado e o trabalho (auto)prescrito empregadas nesta pesquisa, bem como a etapa da oficina que tem potencial para promover a inovação, ou seja, a etapa em que, sob o princípio de homologia de processos (SCHÖN, 2000), as professoras refletiram sobre a própria prática docente. Os possíveis efeitos dessa reflexão, em relação ao efetivo planejamento de um projeto de ensino, podem ou não estar evidenciados no trabalho (auto)prescrito de planejamento dos PDGs, por isso a sua relação com o ciclo 5/etapa 3 da formação.

Essa organização metodológica, como já dissemos, nos permitirá traçar percursos do processo de (trans)formação continuada desenvolvido na tentativa de analisar se esse processo se configurou como um vetor de e para a inovação no planejamento para um ensino da escrita situado e consistente na educação básica.

6.1 “Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!”

A fim de identificar as representações prévias (BRONCKART, 2006) das professoras participantes da formação sobre o ensino de escrita, foi realizada uma atividade denominada *“Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!”*, a partir da qual se refletiu sobre como ocorrem as aulas de escrita dos professores e das professoras em formação a fim de compartilharmos experiências. A tarefa (envio de uma imagem que representasse uma aula de escrita) foi encaminhada pela plataforma de apoio (Moodle) uma semana antes da oficina presencial em que ocorreria a atividade. No dia da oficina, as imagens foram projetadas para que todo o grupo pudesse ver e acompanhar a verbalização do professor ou da professora sobre as razões pelas quais escolheu aquela imagem e por que ela representava uma aula sua sobre escrita.

Dentre as imagens apresentadas, destacaram-se imagens reais da sala de aula em que as professoras acompanhavam alguma tarefa de escrita realizada pelas suas turmas, e também algumas imagens retiradas da internet que elas enviaram com o intuito de verbalizarem sobre como eram suas aulas de ensino da escrita ou como elas acreditavam que deveria ser, caso não estivessem em sala de aula na época da formação, que era o caso das coordenadoras pedagógicas, por exemplo. Durante cada verbalização, as demais professoras do grupo também interagiam a

partir de suas experiências, semelhanças e diferenças nas atividades que realizavam em suas turmas.

Essa atividade possibilitou que entendêssemos com maior detalhamento qual a representação sobre o ensino de escrita presente no discurso de cada professora e, sempre que cabível, os formadores e as formadoras discutiam estimularam uma discussão sobre o tema, tencionando as representações expressas, de modo a potencializar a geração de um conflito sobre elas visando, de acordo com os critérios necessários para que ocorra uma reestruturação psíquica positiva (BRONCKART, 2013), à promoção de um movimento que propiciasse tomada de consciência e, potencialmente, desenvolvimento profissional.

Nas próximas subseções de análise, conforme já mencionamos, analisaremos as representações das professoras Carla, Ivone e Luísa, nesta mesma ordem, sobre o ensino da escrita a partir desta atividade.

6.1.1 A professora Carla e sua representação sobre aulas voltadas ao ensino da escrita

Carla, conforme apresentamos anteriormente, trabalhava como professora de Língua Portuguesa dos anos finais na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. Assim como a Ivone e a Luísa, ela participou ativamente de todas as etapas da formação continuada proposta. Na atividade a partir da qual buscava-se propiciar um momento de reflexão conjunta sobre as aulas de escrita das professoras do grupo e mapear as representações docentes sobre escrita e seu ensino, ela selecionou a seguinte imagem para apresentar às suas colegas, aos formadores e às formadoras:

Figura 14 - Imagem escolhida pela professora Carla



Fonte: Apresentado pela professora Carla.

Essa imagem foi projetada para o grupo, durante a oficina de escrita, e, ao ser questionada sobre o motivo da escolha, a professora disse:

CARLA:

Essa foto não é de nenhuma turma minha, **MAS** demonstra bem o momento, - > aliás, vários momentos que eu tive com sétimos anos o ano passado < que a coordenadora da escola (.) comentou que: a coordenadora da área comentou que quando eles param de ter aula com uma professora e vão para outra (.) aquela professora tem que começar completamente do zero e não conhece os alunos.

Em sua verbalização, Carla utiliza um mecanismo de balizamento (“mas”) para argumentar que, apesar de não ser uma foto de sua turma, a imagem representava uma atividade desenvolvida com suas turmas de sétimos anos. Com o uso desse mecanismo, ela antecipou que iria verbalizar sobre suas ações como professora, isto é, os motivos, capacidades e intenções que mobilizava em seu agir docente. Na sequência de sua fala, a professora Carla especifica os passos do projeto de ensino que desenvolveu:

CARLA: **Aí**, ela pediu para desenvolver um projeto de criar um site (.) com os alunos, né, **pra** eles **falarem** como é que eles são que eles gostam (.) e: pra professora que fosse, que pegou eles agora no oitavo, conhecer um pouco **e** também ver a escrita deles (>) né.

Nesse trecho da verbalização de Carla, identificamos que ela desenvolveu o projeto relatado a pedido da coordenadora da escola, ou seja, a intervenção emergiu a partir da ação da coordenadora. O trecho verbalizado também demonstra que a prática do projeto, apesar de não ultrapassar os muros da escola, previa uma leitora, isto é, a criação de um site para a professora do ano seguinte conhecer os alunos que estavam com Carla naquele ano. Destacamos que projetos associados a uma prática social escolar são recorrentes nas escolas – ou seja, representam modos rotineiros com os quais professores e professoras trabalham - e contribuem para o desenvolvimento dos e das estudantes. Porém, nesta dissertação, propomos que a prática social não esteja limitada apenas a contextos escolares e que a inovação esteja no desenvolvimento de projetos que também auxiliem os e as estudantes a se apropriarem de práticas de letramento que lhes serão úteis em suas vidas sociais e profissionais. O foco do ensino da escrita não ficou evidente na verbalização de Carla, mas alguns trechos sugeriram um ensino com foco em quem escreve, como quando ela mencionou que os alunos e alunas deveriam falar como eram e do que gostavam e um ensino com foco na interação ao propor que a produção textual possuía um propósito e previa uma leitora.

Na continuação de sua verbalização, ela complementa:

CARLA: **E daí** eles tinham que **relatar**, eles tinham que **criar** 3 abas (.) pro site, uma era: quem sou eu, a outra era (0.5) > o que que eles (.) todos os projetos que eles tinha participado no outro ano < e atividades, **relatar** assim, **contar** qual era a atividade e como é que foi pra eles (.) e a última era o que que eles (.) tavam achando (.) > do sétimo ano eu acho e o que eles esperavam para oitavo, alguma coisa assim, não lembro XXXX"

Utilizando o mecanismo de conexão “e daí”, que indica a ligação de sua verbalização ao trecho anterior que nos sugeriu um ensino com foco em quem escreve, Carla especifica quais foram as atividades propostas no projeto, reforçando a concepção de escrita como expressão do pensamento dos alunos e das alunas.

Os gêneros de texto (relato de experiência e perfil) que apreendemos, a partir desse trecho, que foram contemplados no projeto, aparentemente, parecem não ter sido abordados de modo consistente com uma proposta dialógica de produção textual e não fica claro se os alunos e as alunas tinham clareza acerca do objetivo do projeto a fim de preverem a leitora de seus textos, que seria a professora do ano seguinte. Entretanto, independente de isso ter sido esclarecido ou não à turma, o projeto parece que permaneceu dentro da tradicional prática de redação escolar, em que há uma produção e entrega de um texto apenas para a avaliação de um professor ou de uma professora, sendo que apenas o suporte foi modificado do tradicional (papel) para o digital (site).

O ponto positivo da verbalização de Carla foi a produção textual a partir de gêneros de texto, porém, retomando a concepção de ensino da escrita com foco na interação (KOCH; ELIAS, 2010), esse ensino demonstra lacunas acerca do aspecto sociodiscursivo destes gêneros em relação à coconstrução do texto de acordo com a situação de comunicação do projeto, porque, mesmo estando limitado à esfera escolar, a produção textual previa uma leitora, que não sabemos se era uma pessoa conhecida pelos e pelas estudantes. Assim, a verbalização não evidencia se os alunos e as alunas foram atores nesse processo de escrita ou se foram apenas agentes (cfe. Bronckart, 2006) ao realizarem a atividade, isto é, não fica claro se eles e elas mobilizaram motivos, capacidades e intenções de agir em relação à prática escolar proposta ou se realizaram a atividade de modo “mecânico”. Destacamos que o modo mecânico ao qual nos referimos é a tradicional produção de uma redação, com introdução, desenvolvimento e conclusão, que tem por fim apenas a entrega ao professor ou à professora para avaliação.

Ao encerrar a sua verbalização, Carla dá sequência à progressão temática novamente com um operador textual de ligação (“e daí”), que evidencia uma característica recorrente do *discurso interativo* que ela mobiliza com frequência ao considerar seus interlocutores e suas interlocutoras:

CARLA: e daí eu procurei assim (.) que fosse mais parecido né, > aí alguns alunos fizeram < no computador da, do laboratório de informática e outros levaram os netbooks que a escola recebeu, <daí faziam online, **visitavam os grupos assim, um ia pro outro e comentava e eles ‘ah, tu esqueceu a vírgula’, ‘tu comeu letra’>.**

No trecho acima, ao utilizar o verbo conjugado em primeira pessoa, bem como o pronome pessoal (“eu procurei”), identificamos que Carla se implica no projeto que relata. Há outra questão relevante e necessária de ser destacada no trecho acima: a concepção de ensino de escrita da turma. A verbalização de Carla sugere que os alunos e as alunas assumiam uma noção de escrita restrita ao foco na língua (“ah, tu esqueceu a vírgula”; “tu comeu letra”). Esse detalhe revela uma pista alheia ao projeto relatado de que as aulas de Carla provavelmente tinham foco na língua e seus alunos e suas alunas reproduziam essa concepção ao produzirem seus textos.

Identificamos, em vários momentos dos trechos acima, que a verbalização da Carla se insere no mundo discursivo do narrar implicado, pois ela utiliza muitos pronomes e verbos conjugados em primeira pessoa referindo-se ao seu agir como professora nos sétimos anos, em um projeto específico que ocorreu no ano anterior à sua participação na formação, portanto são ações passadas, não ancoradas ao agir linguageiro daquele momento de reflexão. Trata-se do tipo de discurso *relato interativo*, intercalado pelo *discurso interativo* sempre que ela considerava seus interlocutores e suas interlocutoras, pois a verbalização se desenvolveu na situação de interação proposta pela formação, no qual predominaram os tempos pretérito perfeito e imperfeito em relação às ações da professora e dos alunos que foram relatadas, mas a professora mobilizou mecanismos de textualização para organizar a sua verbalização, ancorando-a também ao momento da enunciação.

O *relato interativo* demonstra que a professora trouxe para discussão uma experiência sua, em que administrou um projeto para a criação do site que auxiliaria a professora dos alunos no ano seguinte a realizar seu trabalho de modo que desse continuidade ao trabalho deles no sétimo ano. Na atividade relatada, a escrita tem o papel de registrar informações necessárias para a professora do ano seguinte e não está indicado, na verbalização da professora, se os alunos chegaram a estudar os gêneros texto de perfil e relato de experiência para a realização da atividade.

Portanto, não fica evidente o foco desse projeto de ensino, mas os exemplos das falas dos alunos trazidos no discurso da professora (*“ah, tu esqueceu a vírgula”, “tu comeu letra”*) indicam que talvez os alunos percebessem a escrita apenas com foco na língua.

6.1.2 A professora Ivone e sua representação sobre aulas voltadas ao ensino da escrita

Ivone, conforme apresentamos anteriormente, era a professora de anos iniciais do grupo de colaboradoras deste estudo. Formada em Pedagogia, ela contribuiu, durante a formação, com relatos de suas experiências com as turmas de 5º ano nas quais lecionou anteriormente e lecionava no ano corrente à formação. Para a atividade *“Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!”*, ela selecionou a seguinte imagem para apresentar às colegas, bem como aos formadores e às formadoras:

Figura 15 - Imagem escolhida pela professora Ivone



Fonte: Apresentado pela professora Ivone.

Antecipando uma descrição prévia à sua verbalização, a professora Ivone faz uso de uma primeira oração que funciona como organizador textual de segmentação:

IVONE: Tá, deixa eu só dar uma explicada antes no contexto da coisa então. Esse grupo aqui tá trabalhando produção de texto, o outro não (.) o outro é matemática. **Então,**

eram quatro grupos e cada grupo tava trabalhando uma questão diferente.

Dessa forma, em relação ao ato de produção, ela marca a alternância de um discurso conjunto, isto é, do *discurso interativo* entre ela e o grupo em formação, para um discurso disjunto, um *relato interativo*, referente à sua sala de aula. Concluindo sua verbalização em relação à organização espacial da sua sala, com o mecanismo de conexão de empacotamento “então”, ela integra as frases que dão sequência à progressão temática, na qual ela descreve a imagem trazida para discussão na formação. Com esse mecanismo, ela conclui de modo resumido o que havia especificado nas frases precedentes, dando ênfase ao que ela pretendia destacar sobre a sua imagem, isto é, que consistia em quatro grupos e nem todos estavam trabalhando com a escrita.

Encerrada essa descrição da organização espacial de sua sala de aula, na sequência, Ivone especifica qual era a proposta de produção textual escrita que representa sua prática docente na turma de 5º ano em que a foto foi tirada:

IVONE: Ali é uma, é do início do ano, uma **investigação da produção deles**

é uma **investigação da escrita deles**, né, **uma escrita referencial**, então ali a atividade já tava andando, [...], eles criaram **uma escrita pra fazer: r, ver como eles tava: m > o que eles tavam como eles tavam escrevendo <**

Na verdade, era essa a atividade ali que eu fiz (.). Então, aquele grupo ali tá trabalhando essa questão (0.3) de **uma escrita inicial**.

Ao observarmos a progressão referencial que a professora constrói ao longo de sua verbalização em relação à atividade proposta, concluímos que se trata de um exercício de sondagem para ela ter conhecimento sobre a escrita de seus alunos e de suas alunas. Ivone parece ir construindo seu objeto de fala ao longo da verbalização, uma pista de que ela estava monitorando sua fala de acordo com o que ela previa que seria considerado adequado por seus interlocutores e por suas interlocutoras. Essa é uma característica evidente do trabalho representado que nos permite ter acesso apenas ao que Ivone teve a intenção de textualizar, por isso a representação pode não ser tão fiel à concepção de ensino da escrita que era levada para sua sala de aula, mas nos dá pistas que evidenciam a concepção assumida por ela efetivamente.

A concepção de ensino de escrita que emergiu dessa verbalização aparentemente representa um foco na língua, pois não evidenciou um trabalho com gêneros de texto e uma prática social relacionada a um projeto. A progressão referencial que Ivone mobilizou (“investigação da produção” → “investigação da escrita deles” → “uma escrita referencial” → “uma escrita pra faze:r, ver como eles tava:m > o que eles tavam como eles tavam escrevendo” → “uma escrita inicia:l”) sugere pistas de que ela quis demonstrar que estava ciente de que o ensino da escrita deve buscar superar possíveis fragilidades que os alunos e as alunas demonstrem em seus textos. Porém, Ivone não citou nenhum trabalho com gêneros de texto nem com um projeto de ensino que visasse à melhoria desses textos.

Ao utilizar o mecanismo de conexão “na verdade”, a professora dá novas “pistas” de que estava refletindo sobre a sua prática durante a verbalização (Na verdade, era essa a atividade ali que eu fiz (.). Então, aquele grupo ali tá trabalhando essa questão (0.3) de **uma escrita inicial**”). Ela parece compreender que a proposta de ensino representada pela imagem tinha lacunas, mas encerra seu raciocínio limitando a sua verbalização ao que ela tinha para dizer efetivamente sobre a sua aula de escrita. Esse processo evidencia como o estágio de mediação formativa (BRONCKART, 2006) - que consistiu na proposta da atividade e nas interações entre os formadores, as formadoras, e as professoras participantes durante a sua realização - pode exercer efeitos desenvolvimentais a partir de momentos de tomada de consciência (BRONCKART, 2013) sobre práticas de ensino. Isso ocorre porque talvez Ivone não tivesse refletido anteriormente sobre a sua prática, mas se deu conta de seu agir docente ao verbalizar sobre como era sua aula de escrita. Assim, podemos afirmar que esse processo, na perspectiva de inovação de Signorini (2007), promoveu uma reconfiguração/deslocamento do modo rotineiro com o qual ela raciocinava acerca de sua prática docente.

Após, com um mecanismo de ligação (“e daí”), ela complementa a sua verbalização anterior e conclui definitivamente seu raciocínio com o mecanismo de empacotamento “então”:

IVONE:

E daí eles sentam assim na sala de aula, **então** eles conversam, eles trabalham em grupo (.) < mais ou menos isso.

Assim como na verbalização da professora Carla, Ivone demonstra promover

momentos de interação entre seus alunos e suas alunas (“eles conversam, eles trabalham em grupo”), que são muito importantes para o desenvolvimento dos alunos. Entretanto, parece subentendido, na sua verbalização, que a noção de escrita como interação, para ela, se limita à conversa, ao diálogo, entre os alunos e à separação deles em grupos para a produção dos textos, sem considerar o caráter dialógico desse processo de escrita. Lembrando que a concepção de escrita com foco na interação, segundo Koch e Elias (2010, p. 34), refere-se à relação de coconstrução do texto na relação ativa entre quem escreve e para quem se escreve e que dialogismo, segundo Bakhtin (2016), é a premissa de que todo enunciado está em interação com outros enunciados, o mero diálogo entre os alunos e as alunas durante a escrita de seus textos não contempla a coconstrução dialógica de suas produções de modo a prever os possíveis leitores e as possíveis leitoras de acordo com uma situação comunicativa e com um gênero de texto inserido em uma prática social.

6.1.3 A professora Luísa e sua representação sobre aulas voltadas ao ensino da escrita

Luísa, que também já apresentamos anteriormente, era a coordenadora pedagógica do grupo de professoras colaboradoras selecionadas para esta pesquisa. Formada em Pedagogia assim como a Ivone, a professora Luísa participou ativamente de todas as etapas da formação e contribuiu tanto com as suas experiências como professora, ao relatar momentos de quando ainda estava em sala de aula, quanto como coordenadora pedagógica, que era a função exercida na época da formação. Para a atividade *“Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!”*, ela selecionou a seguinte imagem:

Figura 16 - Imagem escolhida pela professora Luísa



Fonte: Apresentado pela professora Luísa.

Luísa iniciou sua verbalização, referente à Figura 16 acima, com mecanismos de conexão que sugerem uma organização textual de empacotamento (“bom”, “então”, “eu coloquei foto [...]”, então”) que indicam a integração da sua fala com o contexto anterior da atividade, uma vez que ela foi a terceira - após Carla e Ivone - a comentar sobre sua imagem.

LUÍSA: **Bom** (.), **eu coloquei foto**, **então**, da nossa banca (.) que teve, > aconteceu na semana passada <, como eu não tô em sala de aula eu peguei uma foto da escola (.) que é da FIC (.) da > Feira de Iniciação Científica.

Nesse trecho inicial, percebemos que a concepção de ensino de escrita de Luísa aparentemente se articula a uma prática social, que é a Feira de Iniciação Científica (FIC) da escola em que trabalha. Logo, ela dá indícios de que concebe escrita como interação, uma vez que o contexto dessa prática social exige uma construção textual dialógica e se articula a gêneros de texto específicos. Essa representação nos revela algo muito positivo em relação ao trabalho de Luísa, isto é, que, mesmo não estando em sala de aula, ela, na condição de coordenadora pedagógica, podia estimular um trabalho de ensino de escrita situado entre os professores e as professoras que coordenava. Essas pistas sobre sua concepção

sugeriram ao grupo de pesquisa que ela já possuía uma caminhada em relação a um ensino da escrita aliado a uma prática social, o que é muito importante para que os alunos e as alunas pensem nos aspectos de coconstrução de seus textos tendo em vista que se prepararam para a banca que iria ler seus trabalhos de pesquisa. Esse processo, possivelmente, poderia dar a dimensão de escrita como interação (KOCH; ELIAS, 2010) necessária para que os e as estudantes desenvolvessem competências para se articularem com sucesso na sociedade, pois é bem provável que essa capacidade, uma vez desenvolvida, seja interiorizada.

Na sequência de sua verbalização, Luísa explica sobre a proposta didática que está relacionada à sua imagem:

LUÍSA: **Então**, teve um momento **na semana passada** onde: os professores a: hm pessoas de fora foram convidadas, inclusive a Júlia participou também (.), a escutar os trabalhos dos alunos de sexto a nono ano (.) e: fazer algumas sugestões no projeto de pesquisa deles (.) **e aí** eles tinham que **anotar** o que era (.) colocado de sugestão, né. **Então, a própria escrita do projeto de pesquisa** - (.) > eu tinha até selecionado até uma foto de leitura também <, que era eles lendo o que eles já tinham escrito antes de ir pra apresentação da banca, né, [...] **então** lá na ponta tinha um que tava **escrevendo**, né (.) a: hm as > **sugestões de alteração nesse projeto.**

Essa verbalização da professora Luísa inicia com um mecanismo de empacotamento que dá sequência à progressão do seu raciocínio, agregando novas informações ao conteúdo temático. Primeiramente, temos explicitado, após o mecanismo de empacotamento conclusivo “então”, que a professora utiliza para dar ênfase à sua verbalização, que o gênero de texto trabalhado foi o projeto de pesquisa. Cabe ressaltar que esse gênero de texto e a prática social, como um todo, estão articulados com a competência de desenvolvimento de pensamento científico prevista pela segunda competência geral da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9)¹⁸ para a

¹⁸ A segunda competência geral da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9) consiste em “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”.

Educação Básica. Na sequência, Luísa explicita algumas habilidades referentes à escrita que foram trabalhadas pelos alunos e pelas alunas durante a atividade, como as ações de “anotar” sugestões para o projeto e de revisar e, conseqüentemente, refletir sobre a própria escrita em preparação prévia para uma atividade oral (“eles lendo o que eles já tinham escrito antes de ir pra apresentação da banca”).

Ao utilizar o organizador textual de segmentação “na semana passada”, Luísa alterna seu relato interativo, que é conjunto ao ato de sua verbalização, a um discurso interativo e disjunto que remete à descrição do evento ocorrido. Após, ela utiliza organizadores de ligação para articular todas as ações promovidas pela FIC (“e”, “e aí”), balizando sua verbalização com a argumentação de que “inclusive” uma das professoras formadoras do grupo DESENVOLVPROF esteve envolvida nessa atividade e sabe da sua relevância. Diante dessa fala da professora Luísa, então, a professora formadora, que chamaremos pelo nome fictício de Júlia, se manifestou:

JÚLIA:

Só pra explicar essa prática ali da escola da (.) Luísa, eu participei semana passada de tarde depois que eu saí daqui eu fui pra lá (.), e é um momento bem interessante, assim, **porque além de eles refletirem sobre o que eles já escreveram (.) né, eles têm que ainda fazer anotações (.), filtrar↑ aquilo que a gente fala porque a gente fala muito, né.** [...]. A: hm ahm e: é bem interessante, assim, ver que **eles se preocupam em colocar aquilo que a gente fala, né (.)** e eu disse, todos os que eu avaliei de tarde, “eu quero voltar aqui pra ver” (0.2) Então, eles têm o compromisso (.) Depois eu passei de porta em porta e todo mundo me deu tchau e >“ah, ela vai me ver, ela vai me ver”<, né, **é bem interessante, assim (.) > tu pressupor o leitor, né.**

A professora Júlia, com o mecanismo de segmentação que inicia a sua fala (“só pra explicar essa prática ali da escola da Luísa”), também alterna entre o discurso conjunto ao momento de sua verbalização para o discurso disjunto que remete à atividade de escrita. Ao verbalizar sobre a feira, com a conjunção subordinativa de encaixamento “porque” ela justifica a relevância dessa atividade para os estudantes em relação às habilidades de escrita e, na sequência, ela integra a verbalização anterior com o mecanismo de empacotamento “depois” iniciando a conclusão de sua fala (“é bem interessante, assim, tu pressupor o leitor, né”) que

deixa explícita a noção dialógica da produção textual, logo, a concepção de ensino com foco na interação.

Mediante a verbalização das três professoras referente às representações prévias sobre o ensino da escrita, *i)* identificamos, segundo Koch e Elias (2010), concepções que concebem o foco em quem escreve, na língua e na interação, o que sugere que não havia um consenso em relação a esse trabalho entre o grupo; *ii)* notamos a necessidade de esclarecer, principalmente para as professoras Carla e Ivone, a noção dialógica de interação em relação ao ensino da escrita.

Retomando novamente as concepções de dialogismo de Bakhtin (2016) e Koch e Elias (2010) e de trabalho representado (BRONCKART, 2006), que citamos anteriormente, em alguns trechos das verbalizações dessas professoras, elas deram “pistas” de que assumiam uma noção apenas dialogal de interação neste trabalho, ao darem ênfase ao fato de que seus alunos e suas alunas se reuniam em grupos durante as atividades de produção de texto (Ivone destacou que “[...] eles conversam, eles trabalham em grupo” e Carla destacou que eles “visitavam os grupos assim, um ia pro outro e comentava”). Ao contrário da verbalização de Luísa, complementada pela formadora Júlia, em que identificamos a proposta de produção de gêneros de texto (projeto de pesquisa, anotações e apresentação de trabalho para uma banca) inseridos em uma prática social (a FIC), nas verbalizações de Carla e Ivone, não há menção alguma de que elas desenvolviam um trabalho nessa perspectiva de desenvolvimento de competências para um uso situado da escrita.

Destacamos o fato de que a atividade promovida atendeu a uma das condições necessárias para uma reestruturação psíquica positiva (BRONCKART, 2013), pois o processo de reflexão linguageira mobilizou e materializou os pensamentos das professoras colaboradoras, colocando-os sob análise interpretativa acerca do trabalho desenvolvido no contexto social em questão. Ao verbalizarem sobre as próprias práticas, elas aparentemente evidenciaram, a partir de pistas que destacamos na análise desta subseção, seus motivos, capacidades e intenções de agir em relação ao ensino da escrita ao mesmo tempo em que a progressão do conteúdo temático indicou que, ao organizarem o pensamento a ser textualizado, elas refletiam sobre isso. Esse processo de textualizar as ações e de refletir sobre elas é muito importante quando se busca inovar em processos de ensino, isto é, promover uma reconfiguração de modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar (SIGNORINI, 2007).

No subcapítulo seguinte, analisaremos a segunda etapa de participação de Carla, Ivone e Luísa na etapa das oficinas sobre o ensino da escrita da formação continuada, isto é, a atividade de produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo.

6.2 Produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo

Antes de iniciarmos a análise, apenas para resgatar o contexto da formação, lembramos que a atividade de produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo ocorreu na etapa das oficinas sobre o ensino da escrita, que se inserem no quarto ciclo da comunidade de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2019), isto é, a vivência comunitária das etapas de um PDG. Partindo da concepção de homologia de processos (SCHÖN, 2000) e da concepção de que "a experiência proporciona aprendizagens significativas" (DEWEY, 2010), essa atividade consistiu em simular, com as professoras em formação, a produção inicial deste gênero de texto de acordo com o comando apresentado na Figura 16:

Figura 16 - Comando de produção inicial

Oficina 1: produção inicial

Você costuma ver lixo sendo jogado nas ruas de nosso bairro? Já pensou em como contribuir para promover uma mudança nesse hábito que ainda persiste em nossa sociedade? Neste momento, seu papel é, diante da constatação de que muitos moradores de nosso bairro ainda não se conscientizaram desse problema, produzir um *panfleto* instruindo a eles os motivos pelos quais essa é uma questão muito importante à nossa convivência em sociedade! Produza seu panfleto a partir de seus conhecimentos sobre esse gênero, envolvendo os mais diversos recursos possíveis: texto escrito, ilustrações, cores, etc. Não se esqueça de que ele deve ser produzido pensando no público-alvo: a comunidade do entorno da escola.



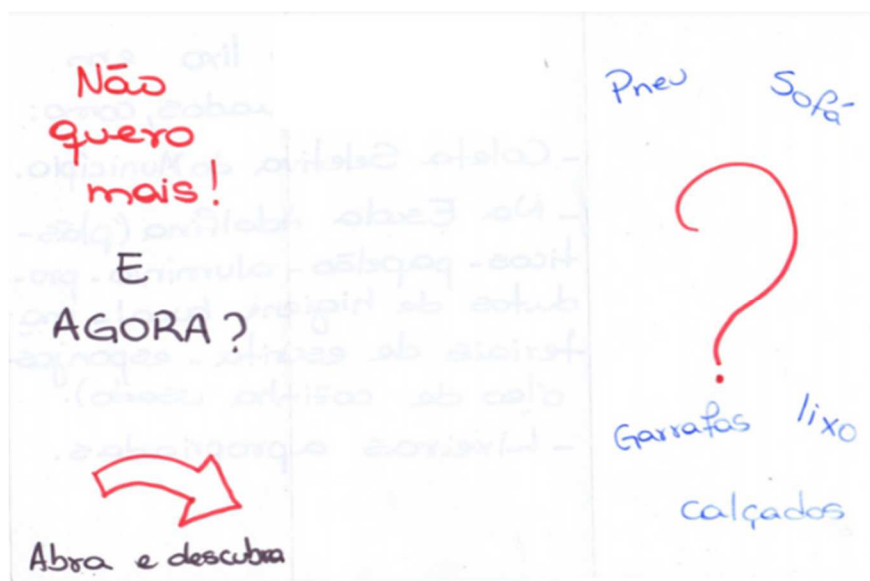
Fonte: elaborado por DESENVOLVPROF.

Lembrando que, em um PDG, a produção inicial é a primeira etapa do projeto, pois a partir de seu diagnóstico são planejadas as oficinas subsequentes, com essa atividade, o grupo de pesquisa DESENVOLVPROF pretendeu *i)* estimular, nas professoras, a reflexão acerca da complexidade do trabalho com a escrita de gêneros de texto e as dificuldades que seus alunos e suas alunas podem encontrar; *ii)* ajudá-

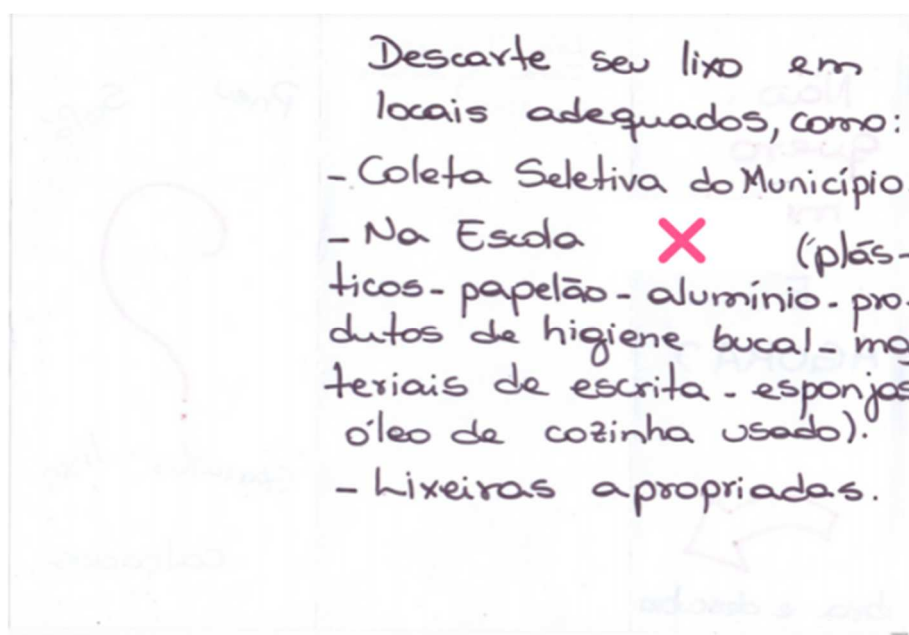
las a entenderem como funciona esse procedimento, ainda distante de muitas práticas escolares de ensino de escrita. Dessa forma, promoveu-se, concomitantemente, uma reflexão sobre como os alunos e as alunas recebem uma proposta de produção de um gênero de texto com o intuito de também instigá-las a refletirem sobre as propostas de produção de texto que elas mesmas planejam.

No comando da produção inicial, conforme Figura 16 acima, o grupo de pesquisa assumiu uma concepção de escrita com foco na interação (KOCH; ELIAS, 2010), uma vez que considera que o panfleto “deve ser produzido pensando no público-alvo: a comunidade do entorno da escola”. Essa proposta contemplou uma prática social concreta, uma temática e um gênero de texto, pertinentes ao contexto, pressupostos esses que estão na base do trabalho com PDGs. Com isso, esperou-se que as professoras, ao terem a experiência de produzirem um texto a partir de uma situação que poderia ser vivenciada por seus alunos e por suas alunas em contexto escolar, refletissem também sobre a necessidade de explicitar as condições necessárias para a produção de um gênero de texto, a fim de instigar a compreensão de sua dimensão dialógica (KOCH; ELIAS, 2010, BAKHTIN, 2016). No PDG, essas concepções devem estar articuladas ao longo de todas as etapas, sendo a produção inicial o primeiro passo para que o professor ou a professora compreenda, a partir do diagnóstico dos textos produzidos por seus alunos e suas alunas, quais as dimensões do gênero proposto que precisam ter um estudo aprofundado. A proposta de produção inicial sem um estudo prévio acerca do gênero tem justamente esse objetivo, ou seja, apreender o que os alunos e as alunas já sabem (se sabem) sobre o gênero de texto e identificar o que carece de um estudo sistemático, a fim de tornar o ensino significativo, pois promover o estudo do que já é dominado pelos alunos e pelas alunas não faz sentido pedagogicamente.

Após todas as professoras concluírem a atividade e socializarem suas produções iniciais, o grupo de formadores e formadoras que estavam presentes identificaram que diferentes gêneros de texto foram elaborados em resposta à proposta de produção inicial (como folders e encartes, por exemplo). As professoras Carla, Ivone e Luísa realizaram a atividade juntas e socializaram com o grupo todo a produção abaixo:

Figura 17 - Produção inicial (frente)

Fonte: Elaborado pelas professoras colaboradoras.

Figura 18 - Produção inicial (verso)

Fonte: Elaborado pelas professoras colaboradoras.

Na sequência da atividade, como o grupo DESENVOLVPROF havia feito o estudo prévio sobre o gênero a ser produzido pelas professoras nesse encontro (ANEXO 3), o modelo didático do gênero (MDG)¹⁹ panfleto foi apresentado às

¹⁹ Para Carnin e Almeida (2015) e Machado e Cristovão (2006), alinhados também ao quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 1999), o MDG consiste no estudo de características importantes e recorrentes entre diversos textos pertencentes a um mesmo gênero de texto para

professoras e explicado por um dos professores formadores, que identificamos pelo nome fictício de Cláudio, ao mesmo tempo em que, em conjunto, as professoras foram diagnosticando suas produções iniciais, alternando entre a vivência como alunas e como professoras. A ação de buscarem fazer conexões entre a experiência vivida e seus modos de agir profissional em relação ao ensino da escrita, tem potencial para reconfigurar tais modos de agir, a fim de gerar uma reestruturação psíquica positiva por meio de uma tomada de consciência sobre seu trabalho que potencialmente pode promover desenvolvimento profissional (BRONCKART, 2013).

Após a apresentação e explicação do MDG sobre o gênero panfleto e de a professora formadora Fátima ter explicado as características do gênero folder, o formador Cláudio sistematizou sua verbalização:

CLÁUDIO: num panfleto ele é meia folha, (0.8) no máximo uma folha, (1.0) é de um lado só: (.) enquanto o folder ele pode ser dobrado. (0.7) e ele tem mais informações.

Considerando a estrutura macro, na qual um panfleto é um “[...] texto publicitário curto, **impresso em folha avulsa**, com distribuição corpo a corpo feitas em locais de grande circulação” (COSTA, 2009, p. 163) e que folder é “[...] constituído de uma só folha de papel com **uma ou mais dobras sanfonadas**” (COSTA, 2009, 126), as professoras²⁰ logo identificaram que o gênero produzido pela maioria delas, dentre elas as nossas professoras colaboradoras - de cujas a produção apresentava duas dobras sanfonadas -, foi um folder.

ANTÔNIO: obrigado Cláudio pelo- (.) o que aprendemos hoje com a nossa produção inicial?
(0.9)

seu posterior ensino em contexto escolar. Tais características podem variar de acordo com cada gênero, mas contemplam principalmente: a) a situação de produção dos textos; b) as temáticas comumente abordadas; c) as formas de mobilizar essas temáticas; d) a construção composicional; d) seu estilo particular, isto é, vozes enunciativas, sequências textuais, tipos de discurso, coesão nominal e verbal, mecanismos de conexão, características dos períodos e características lexicais.

²⁰ Nas transcrições, devido ao posicionamento da câmera que registrou o encontro, utilizamos apenas “participante” na identificação, e não o nome fictício de uma das professoras, nos momentos em que não foi possível identificar quem verbalizou a fala transcrita.

PARTICIPANTE1: que a gente fez errado.

PARTICIPANTE 2: (somos uns)

PARTICIPANTE 3: que eles fizeram um folder (XXXX)

(((participantes riem))

ANTÔNIO: [<alguns casos fizeram folder] e alguns panfleto.>

Com base em Bronckart (2013), defendemos que essa atividade da oficina - que contempla um dos processos de mediação formativa que exerceram efeitos sobre as professoras (BRONCKART, 2006) -, potencializou uma reestruturação psíquica positiva no momento em que as professoras se deram conta da complexidade de produzir um gênero de texto (“a gente fez errado”).

Na sequência a essa tomada de consciência sobre o desconhecimento acerca do gênero de texto panfleto, o professor formador responsável pelo planejamento e realização da oficina sobre o ensino da escrita, que chamamos pelo nome fictício de Antônio, ressaltou a importância de que as professoras conheçam bem o gênero a ser trabalhando antes de propor que seus alunos o produzam, motivando-as também a pensarem sobre as intervenções necessárias, considerando a metodologia dos PDGs, caso elas recebessem de seus alunos as produções iniciais que elas mesmas fizeram.

ANTÔNIO: né, não é: ã- aquele- (.) é pra ver porque que é importante ter um modelo didático [de gênero] porque que é importante sabê a diferença, o que que=

PARTICIPANTE 1: [a::]

ANTÔNIO: =o que que em um é diferente no outro. (0.7) ↑ né, pra que que serve- eu acho que o Cláudio e a Fátima fizeram >assim< uma exploração (0.7) ↑ super boa (.) o que que o professor faria a partir disso >**bom**< ele tem o modelo (.) (ele- >>onde<< >viu<) (0.4) >viu a produção dos alunos e viu< **bom** eu preciso ensinar que (1.2) a diferença entre folder e panfleto. (0.5) **nesta turma** (.) eu preciso ensinar isso.

(.)

PARTICIPANTE 2: ↑ precisa.

ANTÔNIO: [é

(0.4)

ANTÔNIO: não é a mesma coisa (.) então esta é uma oficina. (0.4) pode ser que a primeira oficina (0.4) é (.) diferenciando (.) panfleto e folder. (0.4)

O formador, após ressaltar a necessidade de se conceber um ensino de escrita com foco na interação (“é importante sabê [...] pra que que serve”) - que incita uma reação em uma das professoras participantes que sugere uma pista de tomada de consciência (“[a:::]”) - ressaltou que o diagnóstico específico da turma (“nesta turma (.) eu preciso ensinar isso”) vai delinear as oficinas a serem desenvolvidas durante o projeto, ou seja, o projeto será adequado às dificuldades dos alunos e das alunas na produção daquele determinado gênero de texto. Na sequência desse mesmo trecho, outra pista de tomada de consciência das professoras emergiu quando uma das participantes verbaliza “↑pre[cisa” após o professor Antônio destacar que, devido ao diagnóstico das produções iniciais, seria necessário ensinar as diferenças entre folder e panfleto se elas fossem efetivamente alunas de um sétimo ano participantes do PDG sobre o descarte adequado de lixo.

A seguir, o professor Antônio busca evidenciar a atorialidade²¹ docente necessária para o desenvolvimento de um PDG (“o que que o professor faria a partir disso”). Para concluir o raciocínio e articular/situar a atividade ao/no ciclo de vivência de etapas de um PDG (GUIMARÃES; CARNIN, 2019) o professor Antônio faz uso de um mecanismo de empacotamento (nas duas vezes em que faz uso de “bom”, com caráter de coordenativa conclusiva no contexto da verbalização). O uso desse organizador textual de conexão sugere que ele sistematizou as conclusões que emergiram da atividade realizada à proposta didática de um PDG, em que as oficinas de estudo sobre o gênero de texto devem ser planejadas de acordo com as fragilidades evidenciadas nas produções iniciais.

Podemos afirmar, portanto, que a atividade de produção inicial do panfleto

²¹ Ao mencionarmos o termo atorialidade, estamos resgatando a terminologia de Bronckart (2008) em relação à condição discursiva de ser ator. Com isso, queremos dizer que, no processo de planejamento e ensino de um PDG, o professor deve assumir a responsabilidade sobre o que ensina, mobilizando motivos, capacidades e intenções para que esse processo se desenvolva de modo consistente e adequado à sua turma.

provocou uma apropriação-interiorização do teor geral a análise estimulada pela formação, que é uma das condições necessárias à reestruturação psíquica positiva (BRONCKART, 2013) e que potencialmente pode promover a inovação, na perspectiva de Signorini (2007), no posterior planejamento para o ensino da escrita. Na próxima subseção, buscamos perceber se as atividades de mediação formativa das oficinas sobre o ensino da escrita exerceram efeitos positivos nas professoras colaboradoras ao retornarem para a práxis docente quando foram desafiadas a planejar oficinas para o ensino da escrita no PDG “A outra face da maquiagem” que elas desenvolveram juntas. Desta forma, poderemos verificar se, de acordo com Bronckart (2013), elas efetivamente desenvolveram a segunda condição necessária para uma reestruturação psíquica positiva, consequentemente também necessária para que ocorra inovação no planejamento para o ensino. Ou seja, poderemos verificar se elas, além de interpretar e se apropriarem-interiorizarem do teor geral do debate, que aparentemente promoveu a tomada de consciência que se materializou textualmente, também atribuíram novas significações a seu próprio agir.

6.3 O retorno ao agir docente: O planejamento do PDG “A outra face da maquiagem”

Após termos analisado as interações das/entre as professoras nas oficinas sobre o ensino da escrita, damos sequência a essa análise com a etapa da formação continuada que consistiu no planejamento de PDGs alinhados aos eixos da BNCC (BRASIL, 2018) e que está inserido no ciclo de retorno à práxis docente da comunidade de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2019). Nesta subseção, investigaremos os possíveis efeitos que o estágio dos processos de mediação formativa, notadamente a atividade que evidenciou as **representações** prévias das professoras colaboradoras sobre o ensino da escrita e a atividade que promoveu a **experiência** de escrita de uma produção inicial, exerceram sobre elas quando do planejamento para o ensino da escrita.

Considerando o percurso de análise que apresentamos em nossa metodologia, é no **retorno ao agir docente** que consideramos ser possível identificar se o processo de formação continuada se configurou como um vetor de e para a inovação no planejamento para o ensino da escrita na educação básica. Ou seja,

reforçando novamente a perspectiva de inovação que sustenta esta pesquisa (SIGNORINI, 2007), verificaremos se esse processo promoveu uma reestruturação psíquica positiva (BRONCKART, 2013) que reconfigurou modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em relação ao planejamento para o ensino da escrita ao analisarmos esse planejamento no PDG desenvolvido pelas professoras colaboradoras, intitulado “A outra face da maquiagem”²², o qual apresentaremos na sequência deste trabalho.

Lembramos também que concebemos o ensino da escrita como um processo dialógico de produção de gêneros de textos que emergem de/relacionam-se a uma prática social concernente à realidade dos alunos e das alunas - ou para além dela -, para que possamos apreender se a formação continuada foi um vetor para a inovação, resgatamos, de modo resumido, os critérios de análise do planejamento das oficinas de escrita do referido PDG tal qual propusemos na metodologia:

- qual o foco de ensino da língua?
- esse ensino é situado?
- o planejamento contempla as cinco operações necessárias a um ensino da escrita consistente com uma proposta dialógica de produção de textos?
- esse planejamento condiz com a forma de organizar o trabalho pedagógico proposta pelo PDG?

As respostas a essas perguntas poderão nos fornecer as pistas necessárias para identificarmos, pautados em Bronckart (2006) e Signorini (2007), se os estágios de mediação formativa do processo de formação continuada, além de modificarem modos rotineiros de as professoras colaboradoras raciocinarem, modificaram também modos rotineiros de elas agirem e avaliarem em relação ao planejamento para o ensino da escrita, evidenciando, de acordo com Bronckart (2013), se elas elaboraram formas de ir além do debate interpretativo atribuindo novos significados ao seu próprio agir. Para darmos sequência à análise a partir da qual poderemos identificar se isso realmente ocorreu, precisamos antes explicar o contexto envolvido no planejamento do PDG das professoras colaboradoras, seguindo o processo descendente necessário ao modelo de análise que adotamos (BRONCKART, 1999). Sendo assim, na análise dessa subseção, iniciaremos pela descrição da prática

²² O grupo DESENVOLVPROF forneceu às professoras um *template* para elaboração de um PDG sobre o qual falaremos na sequência deste trabalho.

social e da turma em que o projeto foi aplicado, para posteriormente verificarmos as questões acerca dos gêneros de texto escolhidos para o ensino e do diagnóstico das produções iniciais que norteou o planejamento das oficinas de escrita do projeto.

6.3.1 A prática social e a turma

Conforme consta no planejamento produzido pelas professoras colaboradoras em parceria com o mentor que as acompanhou durante esse processo, o professor Antônio, a ideia para o projeto surgiu em um 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal²³, localizada na periferia de Novo Hamburgo/RS, que possuía 26 alunos e alunas. A temática do projeto emergiu devido ao engajamento da turma para incentivar as pessoas a utilizarem maquiagens produzidas com ingredientes naturais, em específico batom, base, sombra e lápis de olho. Essa temática já havia sido estudada pela turma na disciplina de Articulação de Saberes (doravante AS), e, nesse estudo, destacou-se a importância de que tenhamos conhecimento sobre os produtos que utilizamos em nossa pele, evitando uma possível agressão, como a alergia que um dos alunos da turma teve após usar tintura de cabelo. Esse estudo foi compartilhado pela turma em uma feira de iniciação científica, na escola, e muitas pessoas que assistiram à apresentação questionaram os alunos e as aulas sobre formas de produzir maquiagens em casa, com produtos que não sejam tão agressivos à saúde, o que motivou a turma a saber mais sobre a produção caseira de produtos de beleza e divulgar essa informação às pessoas da comunidade escolar e extraescolar por meio de tutoriais em vídeo, gênero estruturante do PDG planejado, e roteiros para a produção desse tutorial, gênero secundário.

Considerando que o ponto de partida de um PDG é “[...] a realidade social dos alunos, o que leva ao estudo da linguagem por meio de gêneros vinculados a uma prática social de referência” (MARQUES, 2015, p. 102), a proposta das professoras se mostrou condizente com a proposta metodológica de um PDG porque surgiu a partir de um tema do interesse da turma. As professoras colaboradoras viram o PDG como uma oportunidade para compartilhar o conhecimento adquirido pela turma com a comunidade escolar e extraescolar, o que instituiu a prática social do projeto, que

²³ Segundo dados do Inep (BRASIL, 2018), essa escola, em 2018, atendia cerca de 796 alunos e alunas, de Educação Infantil a Ensino Fundamental.

foi planejado pelas três professoras, sendo que a Ivone era a titular da turma em questão e acompanhou seu desenvolvimento mais de perto e a Carla e a Luísa, lembrando que ambas trabalhavam na mesma escola, deram o suporte necessário.

6.3.2 Os gêneros de texto roteiro de tutorial em vídeo e tutorial em vídeo

Conforme explicitamos brevemente na subseção anterior, para o PDG “A outra face da maquiagem”, as professoras colaboradoras optaram pelo ensino dos gêneros de texto *roteiro de tutorial em vídeo* e *tutorial em vídeo*. Tais gêneros são relativamente recentes e surgiram com a popularização de canais em plataformas como YouTube, por exemplo, em que as pessoas têm livre acesso para publicar vídeos diversos, respeitando as respectivas políticas de privacidade. Com base no que apresentamos em nossa fundamentação teórica, podemos afirmar que a escolha pelos gêneros condiz com um ensino situado à sociedade contemporânea, a partir da qual emerge a necessidade de desenvolvimento de multiletramentos (ROJO, 2010).

O gênero tutorial em vídeo é um reflexo da expansão da internet nos últimos anos e a sua transposição didática para a sala de aula, bem como a do seu roteiro, ainda não é recorrente e representa um desafio para as professoras. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), esses novos gêneros, considerados digitais, devem integrar o currículo escolar a fim de desenvolver competências e habilidades para que os e as estudantes também se articulem com eficiência nesses meios.

Como o foco do nosso estudo é o ensino da escrita, ateremo-nos especificamente ao ensino do gênero *roteiro para tutorial em vídeo*. O dicionário de gêneros de texto de Costa (2009) não apresenta uma concepção para esse gênero, mas, concebendo gêneros de texto como “tipos relativamente estáveis de enunciados (orais e escritos) elaborados por cada campo de utilização da língua (campo midiático, político, etc.), e que, por isso, são extremamente heterogêneos” (BAKHTIN, 2016, p. 262), podemos chegar a uma conclusão a partir de diferentes verbetes (cfe. COSTA, 2009, p. 208) que:

a) um **roteiro para gravações audiovisuais** consiste em um texto que resulta do desenvolvimento de um argumento ou temática e é dividido em planos, sequências e cenas, com as rubricas, técnicas, cenários e todos os diálogos.

b) o gênero tutorial, por sua vez, não consta no dicionário, mas, segundo Gomes (2019, sem página) consiste em um

passo a passo de como fazer algo. Ou seja, se você digitar ‘como fazer torta holandesa?’ na barra de um buscador, os resultados serão tutoriais nos mais diversos formatos. Podem ser vídeos, textos ou imagens, por exemplo. Normalmente, são planejados de forma a ensinar por meio de exemplos, de forma bastante didática, com o conteúdo separado em seções, para facilitar o entendimento.

Portanto, o *roteiro para tutorial em vídeo*, consiste em um texto descritivo prévio a uma gravação audiovisual sobre determinado tema. Esse texto deve descrever o cenário, as cenas e sequências, os possíveis efeitos de vídeo (como barras explicativas, a transição entre as cenas, entre outros) e as falas a serem ditas pela(s) pessoa(s) que será(ão) gravada(s). Cada cena, por sua vez, deverá ter uma indicação prévia da temática a ser apresentada.

6.3.3 A estrutura do PDG “A outra face da maquiagem”

O projeto “A outra face da maquiagem” apresentou, ao todo, 14 oficinas, contando com a oficina de produção inicial. A partir do estudo que as professoras realizaram sobre os gêneros de texto que se propuseram a trabalhar com os alunos, do diagnóstico das produções iniciais da turma, e tendo em vista a proposta de organização do trabalho pedagógico em um PDG, elas planejaram oficinas que englobam todos os eixos trabalhados no curso de formação, conforme Tabela 7 abaixo:

Tabela 7 - A estrutura do PDG

OFICINA	TÍTULO DA OFICINA	OFICINA	TÍTULO DA OFICINA
Oficina 1	Produção inicial	Oficina 8	Oralidade
Oficina 2	Leitura e escrita	Oficina 9	Oralidade e escrita
Oficina 3	Leitura e escrita	Oficina 10	Escrita e análise linguística
Oficina 4	Escrita	Oficina 11	Análise linguística
Oficina 5	Leitura e escrita	Oficina 12	Oralidade e escrita
Oficina 6	Multimodalidade	Oficina 13	Produção do tutorial
Oficina 7	Oralidade	Oficina 14	Produção final

Fonte: Elaborado pela autora com base no PDG “A outra face da maquiagem”.

Analisaremos especificamente as oficinas relacionadas ao ensino da escrita, portanto, as oficinas sobre o gênero de texto *roteiro para tutorial em vídeo* (especificamente, as oficinas 2, 3, 4, 5, 9, 10, 12 e 14).

Cabe ressaltar que, para o planejamento dos PDGs, o grupo DESENVOLVPROF forneceu às professoras um *template* com breves descrições²⁴ acerca das etapas e das características de um PDG que tinham como objetivo fornecer a elas uma referência, não um modelo a ser seguido rigorosamente, para o planejamento dos projetos. Essa etapa da formação condiz exatamente com o ciclo da comunidade de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2019) que contemplou, isto é, o retorno à práxis docente. Com isso, o grupo DESENVOLVPROF buscou coconstruir com as professoras projetos relacionados à proposta da formação a fim de tornar essa prática um prolongamento da formação continuada em suas vidas profissionais.

6.3.4 O diagnóstico da produção inicial

Conforme apresentamos anteriormente, um PDG deve sempre começar com uma produção inicial, a partir da qual será possível diagnosticar os pontos que precisam ser trabalhados com a sua turma sobre determinado gênero de texto. No PDG “A outra face da maquiagem”, as professoras planejaram que Ivone, a titular da turma, iniciaria²⁵ a aula sobre a produção inicial conversando com os alunos e as alunas sobre a produção de um tutorial em vídeo sobre maquiagem com o objetivo de dar continuidade ao trabalho feito para a FIC da escola. Nessa conversa, ela salientaria que as pessoas destinatárias deste tutorial seriam os e as integrantes da comunidade escolar e que esse tutorial deveria possuir uma duração média de cinco minutos. Mediante essa preparação para o contexto, os alunos e as alunas deveriam produzir um roteiro e gravassem um tutorial para divulgar como é possível fazer maquiagem sem utilizar produtos químicos.

²⁴ De modo geral, essas descrições orientavam acerca da necessidade de constar no projeto uma situação de comunicação, a prática social envolvida, o(s) gênero(s) de texto trabalhados, uma atividade de produção inicial, oficinas específicas voltadas ao ensino dos eixos estruturantes para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018) em relação ao(s) gênero(s) de texto e à prática social, a elaboração de uma grade de avaliação, a atividade de produção final e o retorno à prática social.

²⁵ Utilizamos o verbo no pretérito perfeito porque estamos analisando o trabalho autoprescrito das professoras colaboradoras, uma vez que, embora essas atividades tenham sido efetivamente realizadas, pelas limitações materiais da pesquisa, não foi possível registrá-las em vídeo como fizemos com os encontros de formação continuada.

Foram solicitadas duas produções iniciais, uma para o roteiro e outra para a gravação do próprio tutorial. Ao analisarem essas produções, as professoras consideraram que faltava aos alunos e às alunas da turma: *i)* clareza para se expressarem; *ii)* um planejamento das ações a serem realizadas; *iii)* um conhecimento mais aprofundado sobre o gênero roteiro; *iv)* conhecimento sobre o uso de equipamentos de filmagem, no caso, da câmera do telefone celular; posicionamento frente à câmera. Ao presente estudo, interessa o diagnóstico das produções iniciais do gênero *roteiro de tutorial em vídeo* (especificamente as fragilidades identificadas nos itens i, ii e iii), pois as oficinas de escrita do PDG foram planejadas a partir desse diagnóstico.

Pelas questões até então apresentadas, podemos afirmar que o projeto desenvolvido pelas professoras colaboradoras condiz com a proposta metodológica do PDG, de acordo com Guimarães e Kersch (2014), ele surgiu de uma prática social alinhada a uma temática que era do interesse da turma e mobilizou o estudo de gêneros de texto também alinhados à proposta. O processo para o ensino planejado também é condizente com a proposta do PDG porque ele inicia com uma produção de texto inicial, a partir da qual as professoras mapearam as fragilidades para planejar oficinas que tinham o objetivo de desenvolver competências nos e nas estudantes para a melhoria de seus textos, a fim de que eles circulem efetivamente em uma prática social. Assim, já identificamos que houve inovação (SIGNORINI, 2007) nos modos de conceber o ensino da escrita e o trabalho com gêneros de texto por parte dessas professoras (especialmente Ivone e Luísa), que não trabalhavam com PDG antes dessa formação continuada.

Na próxima subseção, verificaremos com mais aprofundamento qual a concepção de ensino de escrita da proposta para investigar se o planejamento para este ensino se apresentou de modo situado e consistente com uma proposta dialógica de produção de textos.

6.3.5 Oficinas para o desenvolvimento da escrita

Após a primeira etapa do PDG, que consistiu na produção inicial, as professoras julgaram pertinente o planejamento de duas oficinas (oficinas 2 e 3) sobre as diferenças entre um planejamento e um roteiro. Resgatando que, no diagnóstico das produções iniciais, elas haviam identificado que faltava aos alunos e

às alunas um conhecimento mais aprofundado sobre o gênero roteiro, esse movimento de partir do diagnóstico da produção inicial em função da prática social para planejar as oficinas, condiz com a proposta de um PDG e sugere um ensino situado e com foco na interação (KOCH; ELIAS, 2010) porque pressupõe o estudo dos gêneros relacionados à prática social.

De acordo com o planejamento da oficina 2, evidenciado na Figura 19 abaixo, os alunos e as alunas estudariam o trecho do texto de um blog, intitulado “Como fazer um roteiro de vídeo de forma simples” (SAMBATECH, 2019).

Figura 19 - Oficina 2

Diferença entre Planejamento e Roteiro

Conversar com os alunos e pedir para lerem o material a respeito da diferença entre planejamento e roteiro contido no site <https://sambatech.com/blog/insights/roteiro-de-video/> que aborda esse assunto. Para acessar o site, os alunos usarão os Chromebooks.

A partir da leitura solicitar que relatem, oralmente, o que entenderam sobre o assunto a fim de que apontem o que é planejamento, o que é roteiro e como são compostos.

Após fazer um quadro comparativo entre planejamento e roteiro, no quadro, com as conclusões dos alunos. Esse texto será registrado pela professora.

Em seguida, os alunos copiarão, no caderno de Português, para consultarem quando for necessário.

Observação: o material contido no site <https://sambatech.com/blog/insights/roteiro-de-video/> será utilizado nessa oficina e na oficina 3, pois seu conteúdo atende as duas, para isso os alunos serão orientados, pela professora, em relação a qual parte pesquisar para cada oficina.

Fonte: PDG “A outra face da maquiagem”.

Embora tenhamos observado a falta de perguntas norteadoras que auxiliassem na reflexão dos alunos e das alunas a partir da leitura do texto, o texto do blog apresenta instruções precisas sobre as etapas da elaboração de um roteiro. A primeira etapa, que foi o tema da segunda oficina, consiste na elaboração de um planejamento prévio ao roteiro e que dê conta de responder às perguntas “para que” escrevo, “para quem” escrevo, “onde” escrevo e “como” escrevo, ou seja, perguntas

estratégicas que preveem uma reflexão sobre o processo dialógico (BAKHTIN, 2016) da escrita do gênero planejamento e, posteriormente, do roteiro.

A escolha desse texto para o estudo do gênero, na oficina 2, sugere que as professoras colaboradoras efetivamente se apropriaram da concepção de ensino com foco na interação (KOCH; ELIAS, 2010) que esteve na base de todas as oficinas sobre o ensino da escrita da formação. Essa apropriação, ao ser materializada no planejamento elaborado por elas, evidencia uma reestruturação psíquica positiva no sentido de que, conforme Bronckart (2013) elas atribuíram novas significações a seus próprios atos, com destaque para a Carla e a Ivone que, na atividade sobre a representação, evidenciaram uma concepção de ensino com foco em quem escreve e na língua. Ou seja, as mediações formativas fizeram com que o processo de formação continuada se configurasse como um vetor de e para a inovação no planejamento dessas professoras para o ensino da escrita, exercendo efeitos de desenvolvimentais a partir de momentos de tomada de consciência que evidenciamos na análise das atividades de representação e de experiência.

Para a oficina 3, as professoras planejaram retomar o texto do blog. Os alunos e as alunas deveriam ler sobre a definição e a formulação do gênero planejamento e pesquisar, com os computadores portáteis da escola, outros sites sobre o assunto. Na sequência, as professoras planejaram uma atividade de escrita, em grupos, sobre o planejamento prévio ao roteiro do tutorial de maquiagem e esse texto deveria ser entregue no final da aula. Novamente, assim como na produção inicial do PDG, as professoras não descreveram um comando²⁶ para a produção desse texto e supomos que essa orientação, quando da aplicação efetiva do projeto, tenha ocorrido oralmente. Na sequência do planejamento da oficina, está descrito que “***num próximo momento, a professora conversará com cada grupo sobre o planejamento apresentado, fazendo as orientações e correções necessárias para melhoria do mesmo***”, sem deixar claro em que momento essa ação ocorreria, mas esclarecendo

²⁶ Ahamos importante destacar que a ausência de um comando para as produções de texto pode prejudicar os alunos durante o processo de escrita do texto empírico (BRONCKART, 2006) devido à falta de uma referência para consultas acerca das condições de produção do gênero e da prática social que a professora propôs. O comando deve explicitar claramente o que se espera que os alunos e as alunas apresentem em seus textos, logo torna-se essencial também para que as professoras o retomem ao analisarem os textos produzidos, já que é a partir da reflexão acerca da constituição do comando que “[...] o professor consegue compreender um pouco das dificuldades que o aluno apresenta ao produzir um texto, aprendendo, inclusive, a minimizá-las” (MENEGASSI, 2003, p. 78).

que haveria um acompanhamento, por parte da titular da turma, da evolução do processo de escrita dos alunos e das alunas.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25-26), em termos de processo em relação à escrita, identificamos, nessas duas oficinas, as operações de adaptação do locutor ou da locutora à situação de comunicação - que remete também a concepção de ensino com foco na interação (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34), isto é, “[...] tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” - e de “[...] desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero”, tendo em vista que o conteúdo temático engloba, além do assunto, a situação de interação, as escolhas em relação ao conteúdo e as formas de compreender o mundo dos interlocutores implicados nessa situação de interação. Destacamos, porém, que a primeira operação poderia ter sido melhor estruturada com comandos de produção textual registrados por escrito pelas professoras e com a elaboração de questões norteadoras para a leitura do texto do blog.

Na sequência do projeto, as professoras propuseram uma oficina sobre a descrição dos cenários e das cenas, uma vez que identificaram, nas produções iniciais, a dificuldade dos e das estudantes de descreverem, nos roteiros, cenários e cenas para os tutoriais a serem gravados. Na oficina 4, elas organizaram uma folha de exercícios (Figura 20) com fotos dos próprios alunos e das próprias alunas durante a realização da produção inicial do tutorial em vídeo para que, a partir das imagens, eles e elas descrevessem, detalhadamente, o que constava na “cena”:

Figura 20 - Folha de exercícios da oficina 4

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Atividade – Criação de um roteiro

Para a criação de um roteiro é necessário o seu detalhamento. Então vamos exercitar essa questão. Descreva as imagens abaixo pensando em todos os detalhes relacionados ao estudo realizado no projeto sobre maquiagens.

Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Fonte: PDG “A outra face da maquiagem”

O planejamento prevê uma conversa de Ivone com a turma para verificar como os alunos e as alunas fizeram a descrição e, posteriormente, ressaltar a importância desse detalhamento para o gênero trabalhado. A atividade, que buscou desenvolver a escrita do roteiro pensando no tutorial a ser elaborado, é adequada ao gênero e ao diagnóstico das produções iniciais. Algumas questões poderiam ter sido mais aprofundadas, almejando o desenvolvimento da escrita dos e das estudantes, como, por exemplo, a construção conjunta da descrição no quadro da sala de aula, sendo a professora a mediadora nesse processo, a correção individual dos textos redigidos ou a troca dos textos entre a turma para analisarem se as descrições eram claras e se realmente estavam de acordo com as respectivas imagens.

Sendo o tutorial em vídeo uma mídia de imagem em movimento (cfe. FAVA, 2014), talvez fosse mais condizente com o objetivo do projeto, na perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2010), que os alunos e as alunas descrevessem um trecho do tutorial que gravaram em vídeo, já que o roteiro deve descrever uma sequência de ações a serem realizadas no vídeo. Nesse sentido, podemos dizer que as operações de desenvolvimento do conteúdo temático em função do gênero de texto e de planificação do texto (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), isto é, de articulação entre as partes do conteúdo temático por meio de sequências descritivas, estão presentes no planejamento da quarta oficina. Ressaltamos, com as sugestões que propusemos, que o planejamento tem potencial para ser ainda mais desenvolvido visando à adequação dos textos ao gênero proposto.

Para a quinta oficina, conforme a Figura 21 abaixo, as professoras selecionaram três páginas na web com orientações sobre a produção de roteiros para que a turma lesse, dando também liberdade para a pesquisa em outras referências online. Concomitante a essa atividade, elas selecionaram exemplares de roteiros e disponibilizaram-nos em uma pasta do Google Drive para que os alunos e as alunas tivessem acesso.

Figura 21 - Oficina 5

Criação do roteiro

Pedir para os alunos lerem o material sobre roteiro contido nos seguintes sites:

<https://sambatech.com/blog/insights/roteiro-de-video/>,
<http://www.videalize.com.br/o-que-e-um-roteiro/>
<http://www.videalize.com.br/nao-pode-faltar-em-roteiro-para-videos/#>

Solicitar, ainda, que acessem a pasta Roteiro, nos documentos compartilhados no Drive¹, na qual terão modelos de roteiros. Também poderão pesquisar outros materiais na internet. Após isso será feita uma discussão a respeito do material pesquisado, pensando nas semelhanças, diferenças e no que será mais adequado para suprir os objetivos do PDG.

Após, pedir a cada grupo que escreva um roteiro sobre o tutorial de vídeo de maquiagem. A professora recolherá o roteiro, o qual será retomado em outro momento.

Para acessar os sites serão utilizados os Chromebooks.

Fonte: PDG “A outra face da maquiagem”.

A proposta prevê que, após terem lido os conteúdos dos sites e acessado os exemplares, seriam debatidas oralmente as características do gênero, bem como as

semelhanças e diferenças entre os exemplares. Essa proposta de ensino evidencia novamente a concepção da qual as professoras se apropriaram, isto é, de um ensino situado com foco na interação (KOCH; ELIAS, 2010) porque o estudo de exemplares que circulam efetivamente no mundo demonstra uma preocupação de adequação dos textos ao gênero e à prática social propostos. Nesse sentido, após evidenciarem, nas atividades de representação e de experiência das oficinas de ensino da escrita da formação, que reconfiguraram os modos rotineiros de raciocinar, as professoras dão pistas, em seus planejamentos, de que estavam reconfigurando também seus modos de agir em relação ao ensino da escrita, o que configura esse processo como inovador, segundo a noção de Signorini (2007).

As professoras buscaram se adequar à metodologia de um PDG ao promoverem esse contato com os exemplares na tentativa de apresentarem aos alunos e às alunas textos reais a serem estudados. Disponibilizar exemplares do gênero é um modo eficaz de contextualizá-lo, embora falte ao planejamento do projeto apenas a descrição de como esse estudo do contexto/campo de atividade humana seria conduzido²⁷. Talvez seria interessante que, lembrando que a turma para a qual o projeto foi planejado era de 5º ano, *i*) os alunos e as alunas fizessem o registro da discussão proposta, sistematizando as características do gênero; *ii*) as professoras elaborassem questões norteadoras para essa discussão. Dessa forma, elas poderiam mediar o processo de aprendizagem instigando a turma a observar e refletir sobre questões específicas do gênero, como o público alvo, as possibilidades e limitações do suporte, as características linguísticas recorrentes, entre outros aspectos, respeitando sempre as potencialidades e limitações da faixa etária. Considerando essas questões, o planejamento dessa oficina não evidencia um trabalho aprofundado em relação às operações de adaptação da escrita ao gênero, de planificação do texto e de utilização dos recursos linguísticos adequados (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

A nona oficina do projeto consistiu na reescrita dos roteiros após o ensaio e a encenação dos tutoriais, pelos alunos e pelas alunas, para toda a turma e para a professora Ivone. Pretendia-se que, colaborativamente, os e as colegas e a professora contribuíssem com comentários e sugestões para aperfeiçoamento dos

²⁷ Nesse sentido, cabe destacar que, no planejamento, está descrito, assim como em diversas vezes durante o PDG, que a turma e a professora “discutirão sobre” o assunto. Supomos que, pela faixa etária da turma, haja uma tendência de realização de atividades oralmente, porém, o exercício da escrita também é muito importante e pode ser um ganho nesses momentos.

textos dos roteiros que conduziam às ações do tutorial. Nessa oficina, identificamos a quinta operação de ensino da escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), isto é, a releitura, a revisão e a reescrita, que veremos novamente na décima oficina, que busca articular a reescrita dos roteiros à análise linguística.

Na décima oficina, o planejamento prevê uma conversa individual da professora com os grupos que redigiram os roteiros. Não há especificação sobre o conteúdo dessa conversa, porém supomos que estaria relacionada à operação de utilização dos recursos linguísticos adequados (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), uma vez que a oficina está intitulada como “escrita e análise linguística”. Ainda nessa oficina, as professoras sugeriram vídeos de tutoriais reais para acesso dos alunos e das alunas enquanto a titular da turma estivesse conversando com os outros grupos. Dentre os vídeos sugeridos, havia a sugestão de um vídeo considerado amador, em que a pessoa que o apresentava fazia usos coloquiais da língua. A expectativa das professoras Carla, Ivone e Luísa era de que os alunos e as alunas da turma percebessem a diferença entre a linguagem coloquial e a linguagem formal, contidas nos vídeos. Caso isso não ocorresse de modo espontâneo, Ivone questionaria sobre a forma que cada pessoa organizou sua fala nos tutoriais, de acordo com a Figura 22 que segue abaixo.

Figura 22- Oficina 10

Após os grupos terem sido atendidos pela professora, será conversado com a turma sobre as impressões a respeito dos vídeos. Espera-se que os alunos percebam diferenças de linguagem entre as falas contidas em todos os vídeos. Caso não comentem a respeito da linguagem utilizada pelas locutoras, será questionado, pela professora, sobre a forma que cada uma fala, com a intenção de que comparem com sua própria produção oral.

Exemplos de apontamentos que podem ser feitos pelos alunos:

- Vídeo 1: “(...) porque meus cílios é bem retinho e vocês sabem que gosto de mantê-lo curvadinho.” (Concordância).
- Vídeo 2: “(...) vocês bota só nas parte que vocês qué...” (Concordância).
- Vídeo 2: “(...) vocês coloca...” (Concordância).

Solicitar aos alunos que atentem também para a forma que as instruções são dadas pelas locutoras, a fim de que eles percebam como os verbos foram utilizados pelas mesmas.

Fonte: PDG “A outra face da maquiagem”

Não há questões norteadoras elaboradas para essa atividade, mas as professoras selecionaram exemplos de usos inadequados de concordância e escolhas verbais a partir dos vídeos assistidos (“meus cílios é bem retinho... gosto de mantê-lo curvadinho”, “vocês bota só nas parte que vocês qué” e “vocês coloca”). A atividade é interessante para possibilitar que os alunos e as alunas percebam a diferença entre os diferentes usos da língua apresentados nos vídeos, sendo coerente, portanto, com a operação de utilização de recursos linguísticos adequados (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Entretanto, ela poderia ter sido mais aprofundada com questões norteadoras e exercícios, por exemplo. Além disso, consideramos que essa atividade poderia ser mais bem desenvolvida se orientada por uma “pedagogia da variação linguística” (ZILLES; FARACO, 2015), de modo a mitigar possíveis preconceitos linguísticos advindos do uso da norma de menor prestígio social em alguns dos exemplares de tutorial em vídeo.

A décima segunda oficina, de oralidade e escrita, propôs a elaboração da grade de avaliação dos roteiros junto à turma, para os dois gêneros: roteiro e tutorial em vídeo, sendo uma atividade em potencial para identificarmos, de acordo com Signorini (2007), se, além de reconfigurarem modos rotineiros de raciocinar e de agir em relação ao ensino da escrita, as professoras colaboradoras também reconfiguraram modos de avaliar. No planejamento, consta que Ivone iniciaria a oficina retomando, com o auxílio da turma, as características dos gêneros para, em seguida, coconstruir suas definições e descrever suas composições elaborando uma tabela que deveria ser utilizada pela turma como check-list para a posterior atividade de produção final. Na sequência, seria elaborada a grade de avaliação utilizando a mesma dinâmica de aula. Não há uma descrição clara, no planejamento, de quais seriam essas características que seriam retomadas, mas o projeto, como um todo, sugere que seriam características relacionadas principalmente às operações de desenvolvimento do conteúdo temático em função do gênero de texto, de planificação do texto e de utilização de recursos linguísticos adequados (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). A operação de adequação do texto ao gênero consta em um dos textos selecionados pelas professoras para leitura da turma, mas não foi explicitada na descrição do planejamento, uma vez que não são apresentadas questões de reflexão ou de sistematização sobre a situação de comunicação. Assim, podemos concluir que a reconfiguração dos modos rotineiros de agir voltados ao ensino da escrita com foco na interação, que identificamos no projeto, pressupõem

também uma reconfiguração na grade de avaliação proposta, o que comprova que a formação continuada exerceu efeitos no desenvolvimento profissional das professoras em relação ao planejamento para o ensino da escrita.

Encaminhando-se para o encerramento do projeto, na oficina 13, a turma deveria filmar os tutoriais e, posteriormente, assistí-los, comparando-os às grades de avaliação do roteiro e do tutorial em vídeo. O planejamento sugere que, nesse momento, a professora circularia pela turma fazendo as intervenções necessárias para a produção final. Na oficina 14, por sua vez, a atividade de produção final do PDG prevê apenas a produção do tutorial em vídeo, ficando o roteiro em segundo plano. Apesar de serem desenvolvidas diversas atividades de releitura e de revisão do roteiro durante as oficinas, sentimos falta da sua reescrita, segundo a operação de releitura, revisão do texto e reescrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Concluimos, assim, que o PDG “A outra face da maquiagem” apresenta muitos aspectos positivos em relação ao que previam as oficinas sobre o ensino da escrita da formação continuada. Em alguns momentos, identificamos que havia atividades que poderiam ser mais aprofundadas, considerando as cinco operações de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), mas todas estiveram presentes ao longo de todo o projeto e a concepção de ensino da escrita com foco na interação (KOCH; ELIAS, 2010) que embasou este processo, se configurou como um fio condutor da proposta.

Retomando algumas questões que respondem às categorias de análise que propusemos: a) o ensino da escrita evidenciou o foco na interação, segundo a concepção de Koch e Elias (2010); b) o ensino da escrita era situado, uma vez que o PDG desenvolvido mobilizou gêneros de texto inseridos em uma prática social e que os gêneros trabalhados são amplamente difundidos na sociedade contemporânea, demandando o desenvolvimento de competências específicas desse contexto nos e nas estudantes; c) o planejamento evidenciou ser consistente porque contemplou todas as operações necessárias ao ensino da escrita - desenvolvimento do conteúdo temático em função do gênero de texto, planificação do texto, utilização de recursos linguísticos adequados, adequação do texto ao gênero e releitura, revisão do texto e reescrita - sendo que a umas foi dada mais atenção que a outras, que foram abordadas de modo superficial; d) o planejamento das oficinas de escrita apresentado foi condizente com a proposta de organização do trabalho pedagógico

do PDG em todas as etapas, faltando apenas a reescrita do roteiro para ele estar totalmente completo.

6.4 Do percurso traçado ao trabalho autoprescrito: a reconfiguração do agir

Ao longo da análise realizada, pudemos perceber que a concepção de interação para o ensino da escrita, que antes estava muito associada apenas a momentos de conversa em grupos, reconfigurou-se durante o processo de (trans)formação continuada. Na atividade final da formação, isto é, no planejamento do PDG, essa concepção assumiu uma proposta dialógica de coconstrução dos textos. As professoras colaboradoras, ao terem planejado um trabalho com gêneros de texto e terem utilizado exemplares reais de exemplo para o estudo pela turma, articularam a produção textual a uma prática social para a qual os alunos e as alunas precisariam pensar em todas as características que circundam tal prática, principalmente em relação à situação de comunicação.

As professoras Carla - que evidenciou inicialmente uma compreensão que aparentemente representou um ensino da escrita com foco em quem escreve e na língua - e Ivone - que aparentemente representou uma compreensão de ensino da escrita com foco na língua - evidenciaram, durante o processo, terem reconfigurado suas concepções acerca do ensino da escrita. A professora Luísa, que havia assumido não estar em sala de aula no momento da formação, pôde também exercitar a prática de planejamento docente, e provavelmente contribuiu com o grupo com sua concepção prévia de ensino com foco na interação. Como coordenadora pedagógica da escola em que as professoras Carla e Ivone trabalham, ela acaba sendo uma facilitadora e incentivadora de tal concepção e da organização do trabalho pedagógico a partir de PDGs, o que sugere que, ao convidá-la para a formação, a proposta do grupo DESENVOLVPROF pode ter influenciado não só no planejamento para o ensino da escrita, mas em todo um contexto de gestão escolar da escola na qual as três professoras colaboradoras trabalhavam.

Na tabela 8 abaixo, comparamos as representações prévias das três professoras com a representação de ensino de escrita que pudemos apreender a partir do planejamento que elas propuseram após a atividade de experienciar uma produção inicial do gênero de texto panfleto como alunas de um sétimo ano:

Tabela 8 - Quadro representativo do processo de inovação identificado na formação

	Pistas sobre a representação prévia evidenciadas na atividade “Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!”	Pistas sobre a representação após a realização da oficina sobre o ensino da escrita, no planejamento de aulas de escrita do PDG
Carla Professora de anos finais, formada em Letras.	- O ensino de escrita evidenciado, aparentemente, representou um foco ora em quem escreve, ora na interação (limitada ao ambiente escolar), ora na língua; - Sua representação sobre interação se restringia ao diálogo entre os estudantes; - As reações textualizadas da sua turma, durante a realização de uma produção textual, conforme sua verbalização, demonstraram que seus alunos e suas alunas assumiam a escrita com foco na língua; - A proposta de ensino da escrita verbalizada contemplou uma prática social restrita ao contexto escolar (um projeto para a professora do ano escolar seguinte ter informações acerca da turma); - O projeto desenvolvido não evidenciou um trabalho aprofundado e sistemático acerca da situação de comunicação e dos gêneros de texto (perfil e relato de experiência) propostos.	O ensino de escrita do projeto planejado evidenciou: - Foco na interação e na dimensão dialógica do texto; - Um ensino de escrita situado ao contexto de produção textual, tendo em vista um trabalho com gêneros de textos inseridos em uma prática social; - Um ensino da escrita que contemplou todas as operações de ensino da escrita previstas por Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), em função da prática social e do gênero de texto trabalhado, porém que aprofundou mais algumas questões que outras;
Ivone Professora de anos iniciais, formada em Pedagogia.	- O ensino de escrita evidenciado, aparentemente, representou um foco na língua; - Sua representação sobre interação se restringia ao diálogo entre os estudantes; - A proposta de ensino selecionada para representar suas aulas de ensino da escrita consistia em uma sondagem, desvinculada de um trabalho com projetos ou gêneros de texto;	
Luísa Coordenador a pedagógica, formada em Pedagogia.	- O ensino de escrita evidenciado, aparentemente, representou um foco na interação; - A proposta de ensino contemplou uma prática social e gêneros de texto (projeto de pesquisa e apresentação oral); - A proposta apresentada não foi efetivamente realizada por ela, pois ela não estava atuando em sala de aula no período da formação.	- Uma proposta de ensino por projetos e com gênero de texto condizente com a proposta metodológica do PDG.

Fonte: elaborado pela autora

Logo, além das contribuições das reflexões promovidas em momentos de

formação coletiva, a colaboração entre as três professoras contribuiu muito para o desenvolvimento profissional delas e para a reconfiguração de modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar (SIGNORINI, 2007) em questões de ensino da escrita, principalmente considerando: a) o processo de desenvolvimento profissional em relação à representação prévia sobre o ensino da escrita, notadamente para as professoras Carla e Ivone; b) o consenso em relação à proposta didática de ensino da escrita com foco na interação, conforme Koch e Elias (2010); c) o exercício de planejamento para o ensino pela professora Luísa e sua interação com as professoras da escola na qual é coordenadora pedagógica.

Em relação ao envolvimento da coordenação pedagógica, concluímos este capítulo destacando uma fala da professora Luísa, que permaneceu no processo de formação continuada no ciclo que sucedeu a formação de 2018, no ano de 2019, isto é, o oitavo ciclo da comunidade de desenvolvimento profissional²⁸ (GUIMARÃES; CARNIN, 2019), que evidencia essa reconfiguração da qual falamos:

- LUÍSA: eu vejo assim, eu não consigo falar muito da prática, “ah, o que mudou na minha prática como professora”, > porque eu não tô em sala de aula < , mas a ↑ minha prática como coordenadora > mudou muito durante todo o - (.) né, e eu (.) acho que poder tá conversando com os professores, tá levando - (.) a gente não tem (.) PDG:s acontecendo na escola, né:, tem algumas tentativas, a Ivone (.) seguiu tentando, a Carla também seguiu tenta:ndo, né, mas a gente tá discutindo as práticas assim
- ANTÔNIO: [Isso]
- LUÍSA: que envolvem ((gesticula com as mãos))
- JÚLIA: = as concepções, né
- LUÍSA: [i::sso]
- ANTÔNIO: >Isso!
É isso que eu falei antes, né, é as concepções e princípios, porque o ↑mais importante que o dispositivo em si é as coisas que ficam, do tipo um trabalho com leitura e escrita < consiste:nte, situa:do, aliado às realidades dos alu:nos >.

²⁸ Lembrando que o oitavo ciclo consiste no desenvolvimento da autonomia das professoras participantes da formação por meio de comunidades de desenvolvimento profissional em que elas atuam na *mentoria de outros professores ou de outras professoras que venham a participar dessas comunidades*

Com o uso do organizador textual de balizamento “mas”, na segunda da verbalização, podemos articular o argumento de Luísa aos estágios dos processos de formação previstos por Bronckart (2006). Ou seja, apesar de não estar em sala de aula e não poder afirmar que a formação impactou em sua prática como professora, Luísa afirma que ela com certeza se configurou como um processo de mediação formativa que exerceu efeitos sobre o seu trabalho como coordenadora pedagógica. Portanto, além de identificarmos, no planejamento produzido, que as professoras reconfiguraram seus modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em relação ao planejamento para o ensino da escrita, a professora Luísa confirma, em sua verbalização, que ter participado da formação permitiu que, de alguma maneira, ela reconfigurasse seu agir como coordenadora pedagógica (“a ↑ minha prática como coordenadora > mudou mu:ito durante todo o - (.), né”). Com o uso frequente de verbos e pronomes em primeira pessoa (“eu vejo”, “eu não consigo”, “minha prática”, “a gente seguiu tentando”, “a gente tá discutindo”), Luísa evidencia sua atorialidade e sugere que Carla e Ivone também seguiram suas práticas segundo a concepção de ator de Bronckart (1999).

O *discurso interativo* que Luísa mobiliza representa bem um momento conjunto de interação com a comunidade de desenvolvimento profissional, em 2019, em específico entre ela, a formadora Júlia e o formador Antônio, no qual ela demonstra, com a sua implicação, que aparentemente se apropriou das concepções que embasaram a formação continuada e atribuiu novos significados ao seu agir profissional, sugerindo que Carla e Ivone também deram continuidade a esse trabalho. Essas características também sugerem que o processo de formação continuada se configurou como um vetor e para a inovação no planejamento para o ensino da escrita não só durante sua realização, mas também após a conclusão de todas as suas etapas, se estendendo para o trabalho realizado pelas professoras na escola em que trabalham. O professor Antônio reage positivamente à verbalização de Luísa, reforçando o que viemos defendendo ao longo desta dissertação, isto é, um ensino da escrita consistente, situado e alinhado à realizada dos alunos e das alunas.

Tendo em vista o contexto da formação continuada aqui descrita e parcialmente analisada, podemos afirmar que a formação continuada se configurou como um vetor de e para a inovação no planejamento para um ensino da escrita situado e consistente na educação básica, promovendo inovação no agir das

professoras colaboradoras em relação ao seu trabalho autoprescrito. As professoras evidenciaram pistas de que reconfiguraram algumas representações prévias que, por vezes, demonstramos, a partir da nossa análise e de nossa fundamentação teórica, que poderiam ser desenvolvidas de maneira mais adequada visando a um trabalho consistente e situado com os alunos e as alunas.

Considerando Bronckart (2013), defendemos que todo esse processo possibilitou uma reestruturação psíquica positiva ao conseguir que as professoras mobilizassem os conhecimentos adquiridos ao agir docente necessário para seus trabalhos, se apropriassem desses conhecimentos e atribuíssem novas significações a seus próprios atos. Assim, retomando o título deste capítulo, esse processo proporcionou uma **(trans)formação** do agir das professoras colaboradoras ao participarem da formação continuada, que, conforme o capítulo teórico em que dissertamos sobre a inovação em contexto de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, também demonstrou ser inovadora ao envolver as professoras em momentos de interação, de experiência e de reflexão colaborativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemo-nos a refletir sobre inovação e planejamento para o ensino da escrita em contexto de formação continuada de professores e professoras de Língua Portuguesa. Debatesmos conceitos e perspectivas que consideramos fundamentais para a profissão docente, principalmente, de acordo com Pereira (2010), a busca de professores e professoras por constante por aquisição de conhecimentos, além de atualização e reflexão sobre a prática em processos de formação continuada. Acreditamos que a coconstrução colaborativa de conhecimentos, em processos de formação continuada, promove o enriquecimento das práticas pedagógicas e auxilia os professores e as professoras a exercerem seus trabalhos com mais profissionalidade. Além disso, em relação ao ensino da escrita, conforme aprofundamos também na fundamentação teórica do capítulo 3, assumimos que o ensino a partir de gêneros de texto é de extrema importância para situar os alunos e as alunas sobre as situações da vida, desenvolvendo competências para que eles e elas ajam no mundo de modo crítico, colaborativo e alinhado aos desafios de nosso tempo, principalmente em relação ao exercício da cidadania.

Os dados gerados para análise neste trabalho sugeriram que, no processo realizado em 2018 pelo grupo DESENVOLVPROF, em parceria com a rede pública municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, a formação se tornou um *lócus* de e para a inovação no (planejamento para o) ensino da escrita alinhado às concepções que assumimos e que foram elucidadas principalmente no capítulo 3. Ou seja, por concebermos inovação conforme Signorini (2007), identificamos que aparentemente, pelas pistas linguísticas evidenciadas pelas professoras colaboradoras, durante o processo, elas passaram a se apropriar de uma concepção de ensino da escrita diferente da que elas assumiram ter antes de vivenciarem as etapas da formação.

Retomando o objetivo geral que propusemos em nossa introdução, nesta dissertação, propusemo-nos a **analisar se o processo de formação continuada se configurou como um vetor de e para a inovação no planejamento para um ensino da escrita situado e consistente na educação básica**. Para exemplificarmos essa análise e suas etapas, cabe um detalhamento maior de cada objetivo específico, conforme organizamos abaixo:

i) Traçar um percurso de análise a fim de evidenciar, no projeto didático de gênero (PDG) planejado pelas professoras colaboradoras, se o processo de formação continuada evidenciou uma reconfiguração de modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de planejamento para um ensino da escrita consistente e situado.

O primeiro objetivo específico tem relação direta com a organização metodológica que propusemos nesta dissertação. Esse percurso de análise consiste na análise processual na qual nos pautamos e que esteve relacionada às vivências das professoras colaboradoras durante a formação. Para resgatar, de modo resumido, essas vivências, lembramos que analisamos duas etapas da formação continuada “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”: as oficinas sobre o ensino da escrita e o planejamento para o ensino da escrita no PDG “A outra face da maquiagem”.

Das oficinas sobre o ensino da escrita, selecionamos duas atividades i) a primeira evidenciou as representações prévias das professoras colaboradoras sobre o ensino da escrita; ii) a segunda evidenciou momentos de tomada de consciência delas ao perceberem a complexidade do processo de escrita de gêneros textuais. Após, analisamos os efeitos que as mediações formativas exerceram sobre a ação de elas planejarem para o ensino da escrita no ciclo de retorno à práxis docente, notadamente na etapa da formação continuada em que elas planejaram o PDG. Nesse planejamento, percebemos que a concepção de ensino com foco na interação (KOCH; ELIAS, 2010), que esteve na base das oficinas sobre o ensino da escrita, foi interiorizada pelas professoras, porém notamos que havia lacunas em relação às cinco operações, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), e que julgamos necessárias para um ensino da escrita consistente com os princípios assumidos nesta pesquisa e consoantes aos documentos oficiais brasileiros vigentes.

A organização metodológica que propusemos mostrou-se eficaz para o nosso objetivo. Iniciar a análise por uma representação prévia, depois analisar uma etapa da formação que pode potencialmente promover uma tomada de consciência e após verificar se as professoras se apropriaram do teor geral do debate realizado de modo a modificarem suas práticas para o (planejamento do) ensino da escrita, demonstrou ser um processo importante para identificar se a formação exerceu os efeitos desenvolvimentais pretendidos. Apesar de a atividade em que as professoras

evidenciaram suas representações prévias, cronologicamente, ter ocorrido após a atividade de produção inicial do panfleto nas oficinas sobre o ensino da escrita, nossos dados demonstraram que isso não prejudicou a análise. Entretanto, em formações futuras, sugerimos que antes de qualquer mediação formativa, os formadores e as formadoras realizem uma atividade que apreenda as representações prévias dos professores e das professoras participantes para terem dados que permitam verificar, no final do processo, se houve uma modificação dessas representações. Sendo assim, pretendemos que esse trabalho contribua para processos de formação futuros que busquem gerar dados que evidenciem os efeitos exercidos efetivamente em que esteve envolvido.

ii) Analisar, a partir das interações durante o processo de formação continuada, a emergência de representações docentes sobre o ensino da escrita, bem como traços de sua reconfiguração durante o processo de formação continuada.

O segundo objetivo específico esteve relacionado à análise das duas atividades realizadas pelas professoras colaboradoras nas oficinas sobre o ensino da escrita: “Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!” e “Produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo”.

A partir das verbalizações de Carla, Ivone e Luísa, na primeira atividade, pudemos apreender concepções que aparentemente representavam suas aulas de escrita. Essas concepções, por sua vez, não estavam totalmente alinhadas a um ensino de escrita situado e consistente. Essa atividade, que consistia na representação prévia das professoras colaboradoras, demonstrou que não havia um consenso entre elas acerca do ensino da escrita e que a noção dialógica desse ensino ainda não estava consolidada. Em suas verbalizações na primeira atividade que analisamos, elas não evidenciaram assumir uma proposta de ensino alinhada a essas questões. Carla verbalizou sobre um trabalho com gêneros de texto, porém em uma prática restrita ao contexto escolar e Ivone não citou nem um gênero de texto nem uma prática social na sua representação. A professora Luísa, por sua vez, evidenciou pistas de que talvez assumisse essa proposta, mas a sua verbalização não representava efetivamente uma aula sua, mas uma atividade realizada na feira científica da escola em que ela atuava como coordenadora pedagógica.

A segunda atividade, por sua vez, foi muito interessante no sentido de promover a experiência de as professoras vivenciarem uma produção textual como alunas. Desta forma, elas se deram conta de que seus alunos e suas alunas enfrentam certas dificuldades quando precisam produzir textos e que é uma tarefa muito complexa, notadamente em relação à proposta da atividade de produção de um gênero de texto que eles não dominam. Assim, mediante essa tomada de consciência (cfe. Bronckart, 2013), elas puderam repensar sobre suas práticas como mediadoras do processo de escrita e como responsáveis por ensinarem os alunos e as alunas a utilizarem os gêneros de texto na vida.

iii) Investigar se a formação continuada de professores e de professoras de Língua Portuguesa pode promover inovação em práticas de planejamento para o ensino da escrita na educação básica.

Para atender a esse objetivo específico, associamos a reconfiguração de modos rotineiros de raciocinar, agir e avaliar do qual Signorini (2007) fala às duas condições que Bronckart (2013) afirma serem necessárias para uma reestruturação psíquica positiva, isto é, *i)* que o processo de reflexão linguageira mobilize e materialize os pensamentos humanos, colocando-os sob análise interpretativa acerca do trabalho desenvolvido no contexto social em questão, ou ainda provocando uma apropriação-interiorização do teor geral dessa análise; *ii)* que a pessoa em questão, além de interpretar e se apropriar-interiorizar da tomada de consciência que se materializou textualmente, atribua novas significações a seus próprios atos, que é o que chamamos, nesta dissertação, de inovação.

Foi a partir das duas atividades das oficinas sobre o ensino da escrita que notamos que as professoras haviam atendido à primeira condição, pois elas textualizaram e refletiram sobre suas concepções de ensino da escrita e evidenciaram que se apropriaram da proposta da formação, principalmente quando identificamos possíveis pistas de tomada de consciência em suas verbalizações. A atribuição de novas significações aos seus atos, por sua vez, ficou evidente ao analisarmos as oficinas de escrita do PDG planejado por elas. Foi nessa etapa da análise que identificamos que elas efetivamente atenderam à segunda condição e, portanto, concluímos que houve realmente uma reestruturação psíquica positiva que

sugere que elas reconfiguraram os modos rotineiros de raciocinar, agir, avaliar em relação ao ensino da escrita.

No PDG planejado por Carla, Ivone e Luísa, pudemos perceber que elas conseguiram planejar um ensino de escrita situado e com foco na interação, pois a partir de uma prática social - divulgar tutoriais sobre a produção natural de maquiagens à comunidade escolar e extraescolar - do interesse da turma - lembrando que um dos alunos havia desenvolvido uma grave alergia após fazer uso de tintura para o cabelo - elas propuseram um projeto de ensino articulado a questões que os alunos e as alunas desconheciam sobre o gênero de texto roteiro para tutorial em vídeo - e elas sabiam quais eram essas questões porque fizeram um diagnóstico das produções iniciais da turma. O planejamento proposto por elas a, com o qual concluímos o ciclo da nossa análise, demonstrou, na prática, que elas modificaram suas concepções de ensino da escrita, retornando para suas práticas com uma postura diferente da que assumiram na representação inicial. Cientes de que a proposta que elas apresentaram precisava ainda de aperfeiçoamento, verificamos que o resultado apresentado se mostrou muito satisfatório em relação aos objetivos da oficina sobre o ensino de escrita.

Na perspectiva de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), notamos que algumas oficinas do PDG delas carecem de um aprofundamento maior de questões relacionadas ao ensino sistemático e explícito da escrita. O foco da formação continuada foi efetivamente contribuir para reflexões alinhadas ao ensino da escrita com foco na interação, isto é, um ensino situado, com foco em gêneros de textos inseridos em uma prática social, de acordo com a forma de organização do trabalho pedagógico proposta pelo PDG. Nesse sentido, conforme demonstramos em nossa análise, o processo foi bem-sucedido. Porém, ao analisarmos o planejamento das professoras de modo detalhado, percebemos que, apesar de elas planejarem oficinas que contemplaram todas as operações que Dolz, Gagnon e Decândio (2010) preveem para o ensino da escrita, houve um apagamento de algumas questões importantes para que esse ensino se tornasse ainda mais consistente. Sinalizamos isso porque a maioria das operações - notadamente a planificação do texto, a utilização de recursos linguísticos adequados e a releitura, revisão do texto e reescrita - se apresentaram de maneira muito rápida e superficial no projeto aqui analisado. Isso sugere que em formações futuras talvez seja necessário pensar em atividades que também evidenciem, de modo mais explícito, essas cinco operações

para que as professoras percebam que o aprofundamento de cada uma é fundamental para um ensino consistente na escrita.

Conduzindo este capítulo ao seu fechamento, retomamos a pergunta de pesquisa que apresentamos na introdução e que esteve na base deste trabalho: **a formação continuada desenvolvida se configurou como um vetor de e para a inovação no planejamento para um ensino da escrita situado e consistente na educação básica?**

Como já afirmamos no decorrer desta dissertação, a partir da experiência, em uma formação que reconfigurou modos rotineiros de raciocinar, agir e avaliar em relação ao ensino da escrita, as professoras refletiram sobre suas práticas e inovaram em seus trabalhos. Em termos de reconfiguração de representações sobre o ensino da escrita - principalmente das professoras Carla e Ivone - que, em nossa análise, aparentemente, não sugeriram que, antes da formação, tinham uma prática articulada a gêneros de texto e a práticas sociais, em um projeto de ensino, podemos então responder afirmativamente à pergunta.

Foi na atividade de vivenciarem a experiência de produção inicial do panfleto, na qual as professoras colaboradoras equivocadamente produziram um pôster, que parece ter havido um momento de tomada de consciência sobre a necessidade de elas estudarem sobre gêneros de texto e levarem esse conhecimento de modo adaptado às suas aulas. Acreditamos que esse momento foi potencialmente o vetor que pode ter reconfigurado as concepções de ensino de escrita das professoras. Mas podemos realmente afirmar que a formação se configurou como um vetor de e para a inovação no planejamento para o ensino da escrita após termos analisado o PDG que elas produziram e que evidenciou um ensino com foco no caráter dialógico do processo de escrita, isto é, na interação.

Em relação à atividade de produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo, podemos afirmar que o princípio de homologia de processos (SCHÖN, 2000) que esteve na base do processo de formação, teve um impacto na reestruturação psíquica positiva das professoras colaboradoras deste estudo. Essa atividade esteve inserida no ciclo da comunidade de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2019) na qual elas experienciaram a vivência comunitária das etapas de um PDG, que foi justamente a forma de organização do trabalho pedagógico que a formação continuada desenvolvida propôs.

Os resultados obtidos, neste estudo, indicaram que o processo de formação continuada desenvolvido promoveu inovação ao apresentar às professoras cursistas uma proposta de ensino baseada em projetos que partem da realidade dos e das estudantes, buscando desenvolver suas competências para que intervenham no mundo de modo consciente e crítico. Se as professoras modificaram as suas representações prévias e conseguiram se apropriar das concepções sociointeracionistas da linguagem propostas pela formação continuada, reconfigurando o modo rotineiro como trabalhavam, então esse processo se configurou como inovador, pois elas se apropriaram efetivamente da concepção de ensino com foco na interação.

Como consideramos a formação continuada e o desenvolvimento profissional como um processo aberto, contínuo e constante - assim como a inovação -, isto é, um processo que não se encerrou quando os encontros do curso terminaram, acreditamos que a formação promovida pelo grupo DESENVOLVPROF em parceria com a SMED/NH tenha iniciado uma mudança na prática de cada uma dessas professoras em suas escolas, a ser constantemente aperfeiçoada mediante reflexão, estudo e colaboração. Lembrando que algumas lacunas ficaram evidentes no planejamento do PDG, como a falta de aprofundamento das operações de ensino da escrita que citamos anteriormente, destacamos que é muito importante que o grupo DESENVOLVPROF e a SMED/NH continuem promovendo processos de formação continuada e que eles sejam aperfeiçoados e melhorados na medida em que são identificadas as necessidades demandadas pelas professoras dessa rede de ensino (ou de outras que possam se beneficiar da experiência formativa aqui relatada e analisada).

Em relação a essas melhorias, destacamos outra questão que nossos dados também evidenciaram, isto é, que o destaque para o ensino da escrita com foco na interação (cfe. Koch e Elias, 2010) foi importante para atender ao objetivo da formação que apresentamos em nosso segundo capítulo, que era promover reflexões e práticas, junto aos e às participantes da formação, que estivessem alinhadas a esse foco específico, pois ele representava uma lacuna mais evidente nas representações prévias dos e das participantes sobre o ensino da escrita. Porém, esse foco específico aparentemente enfraqueceu o ensino com foco na língua e em quem escreve, que entendemos que devem ser concomitantes ao primeiro. Os três focos de ensino da escrita previstos por Koch e Elias (2010) não são excludentes e o

apagamento de um, conseqüentemente, torna-se uma problemática para um ensino consistente do todo. Trata-se de uma questão a ser (re)considerada para formações futuras.

De modo geral, podemos afirmar, com base nos resultados que obtivemos ao longo deste estudo, que:

a) o planejamento de PDGs pode contribuir para: *i)* um ensino situado e consistente com uma proposta dialógica de produção textual, pois é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite articular as cinco operações para o ensino da escrita a um gênero de texto inserido em uma prática social; *ii)* práticas inovadoras de ensino coerentes com as demandas do século XXI, uma vez que sua proposta é contextualizada e busca desenvolver competências para que os e as estudantes saibam se articular com propriedade nos mais diversos campos de atuação da vida social a partir de gêneros de texto que estão inseridos nas práticas sociais desses campos;

b) a formação continuada proposta se configurou como um vetor de e para a inovação em relação a um ensino da escrita com foco na interação (KOCH; ELIAS, 2010);

c) o foco em uma concepção específica, no contexto desta pesquisa, evidenciou que outros focos e operações de ensino da escrita tendem a ser enfraquecidos, sendo necessário retomá-los em processos de mediação formativa futuros;

d) para que a inovação chegue nas escolas a partir das práticas dos professores e das professoras, um caminho possível é que eles e elas participem de formações que assumam a mesma proposta inovadora, como a formação que foi apresentada neste trabalho.

Desejamos que esta dissertação possa contribuir para instigar e motivar o desenvolvimento de propostas inovadoras para o ensino de escrita na educação básica. É muito relevante compreendermos que a escola é o ambiente no qual as crianças e jovens precisam aprender a articular o conhecimento teórico e científico à aplicação prática em suas vidas pessoais e profissionais. Assim, reconfigurando modos rotineiros e tradicionais de agir, raciocinar e avaliar em relação ao ensino, conseqüentemente reconfigurar-se-ão também os modos de raciocinar e agir em relação ao estudo da Língua Portuguesa, pois os alunos e as alunas conseguirão

compreender a importância desse conhecimento em suas vidas, na e para além da escola.

REFERÊNCIAS

ABLALI, D. Os manuscritos saussurianos nas teorias contemporâneas do texto e do discurso. In: CRUZ, M. A.; PIOVEZANI, C. TESTENOIRE, P-Y (Orgs). **Saussure, o texto e o discurso: cem anos de heranças e recepções**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2016, p. 125-148.

ADAM, J.-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ALVES, I. M. R.; BORBA, G. S. In: **Um olhar sobre a experiência da sala de aula na perspectiva do design estratégico**. 1. ed. – São Leopoldo: UNISINOS, 2016.

AMADEU, S. O que é cibercultura?. In: **Desenrola!**, 2009, Ciclo Comunicar Tecnologia. YOUTUBE: 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eqJG9ymb0KE&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2015.

BEZERRA, M. A. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, Inês. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BRAGA, R. Apresentação In: CAMARGO, Fausto F; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 23 Jan. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

_____. Lei n.º 1345, de 16 fev. de 2017. **Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016**. Brasília, DF, 2017. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 30 Jan. 2019.

_____. **PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

_____. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso: 10 dez. 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como interações propiciadoras de desenvolvimento. IN: MACHADO, A.R.; MATÊNCIO, M.L.M. (Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

_____. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras. 2008.

_____. Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. **Nonada: Letras em revista**, v. 2, nº. 17, 2011.

_____. 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: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 85-107.

_____. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J.A. **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. pp. 27-56.

_____. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. In: BRONCKART, J.-P.; BULEA BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017, p. 37-50.

BULEA-BRONCKART, E. Linguagem como atividade, linguagem na atividade, linguagem sobre a atividade: elementos para uma discussão crítica. IN: LOUSADA, E. G.; BUENO, L.; GUIMARÃES, A. M. M. (Orgs). **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 129-160.

BULEA-BRONCKART, E.; LEURQUIN, E.V.L.F.; CARNEIRO, F. D. V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. IN: BUENO, L.; LOPES, M.A.P.T.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (Orgs). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 109-132.

CAMARGO, F. F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARNIN, A.; ALMEIDA, P. P. Modelo(s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 29-46.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. **Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa?** *Scripta* (PUCMG), v. 19, p. 241-262, 2015.

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

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Tradução de Fátima Murad.

CAVALCANTE, R. P.; BRONCKART, J.-P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Prolíngua** (João Pessoa), v. 10, p. 105-117, 2015.

CORRÊA, E. S. Cibercultura: um novo saber ou uma nova vivência? In: **I Simpósio Nacional de Pesquisadores em Comunicação e Cibercultura**, 2006, Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Comunicação e Cibercultura da PUC-SP. São Paulo, 2006. 4 p. Disponível em: <<http://abciber.org.br/publicacoes/livro1/textos/cibercultura-um-novo-saber-ou-uma-nova-vivencia/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais** 3ª Edição. Editora Autêntica, 2009.

DAMETTO, F. V. de M.; CORRÊA, M. C. O signo linguístico e o aspecto social no ISD. **Revista de Letras**, nº. 14, 2013.

DAUNAY, B.; BART, D. **Pode-se levar a sério o PISA?** Campinas: Mercado das Letras, 2018.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Mercado de Letras, 2010. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Raquel Machado.

DEWEY, J. Experiência e educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 19-51.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.

DÖRNYEI, Z. Research methods in applied linguistics. New York: Oxford University Press, 2007.

DORNELLES, C. A gente não quer ser tradicional, mas... como é que faz daí? Conservadorismo e inovação na formação de professores de português como língua materna. In: SIGNORINI, I. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 111-146.

FAVA, R. **Educação 3.0**: [aplicando o PDCA nas instituições de ensino]. São Paulo, SP: Saraiva, 2014.

FERNANDES, N. M. Concepções de Linguagem e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. **Interletras**, Dourados, Unigran, 2004.

FGV EAESP. **Prof. Marcos foi o keynote speaker no evento “Soluções Inovadoras de TIC para Grandes Eventos Esportivos”**, 2013. Disponível em: <https://inovforum.fgv.br/materias/prof-marcos-foi-o-keynote-speaker-no-evento-solucoes-inovadoras-de-tic-para-grandes-eventos-esportivos/>. Acesso em: 09 set. 2019.

FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, D. **Como fazer um bom vídeo de tutorial**. Disponível em: <https://sambatech.com/blog/insights/tutorial/>. Acesso em: 20 Jul. 2019.

GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

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

_____. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In: _____. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014, p. 17-38.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A. **Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional**: aproximações teórico-práticas. Proposta de pesquisa - Edital MCTI/CNPQ Nº 01/2016 – Universal.

_____. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas, SP : Pontes Editores, 2019, p. 85-110.

HARRES, J. B. S. et al. Constituição e práticas de professores inovadores: um estudo de caso. **Revista Ensaio**, v. 20, 2018, p. 1-21.

HENTZ, M. I. de B. Língua portuguesa na escola: (re)fazendo um percurso de formação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 107-124, 2015 .

JOHNSON, S. **Emergência**: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva** (UFSC), v. 28, p. 17-40, 2010.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrita e Interação**. In: _____. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 31-52.

LAWALL, I. et al. Fases de desenvolvimento profissional de professores em situação de inovações curriculares no nível médio. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**: Florianópolis, 2009.

LEMONS, A. O que é cibercultura?. In: **Educar na Cultura Digital**, 2010, Bienal de São Paulo. YOU TUBE: 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKels0w>>; Acesso em: 15 ago. 2018.

MACHADO, A. R. Para (re) pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópio**, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gênero: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, nº 3, p. 547-573, 2006.

MARQUES, R. G. Argumentar ou não argumentar no ensino fundamental, eis a questão! In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 92-112.

MARTINS, C. **Sobre modelo(s) de formação continuada e seus (possíveis) impactos no desenvolvimento profissional do professor: um estudo em Linguística Aplicada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Unisinos, São Leopoldo, 2020.

MATÊNCIO, M. de L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 51-63.

MELLO, F. S. de; MOKVA, A. M. D. Z.. Letramento (s): da concepção ao desenvolvimento da competência discursiva no universo acadêmico. **Perspectiva**, Erechim. v. 39, n.148, p. 07-18, 2015

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 42, p. 55-79, 2003.

MENON, M. J. Sobre as origens das definições dos produtos escalar e vetorial. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 2, p. 2305.1-2305.11, 2009.

MIRANDA, F. Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: que relações. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, v. 1, p. 81-100, 2008.

MOTA, R.; SCOTT, D. **Educando para inovação e aprendizagem independente**. Elsevier Brasil, 2014.

NÓBREGA, M.; BASÍLIO, R. O projeto semiológico. In: FIORIN, J. L.; FLORES, V. do N.; BARBISAN, L. B. (Orgs.). **Saussure**: a invenção da linguística. São Paulo: Contexto, 2013, p. 135-147.

NOVO HAMBURGO, Prefeitura Municipal. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Novo Hamburgo**. Secretaria Municipal de Educação - SMED, 2014.

PEREIRA, R. C. M. Ações de linguagem e prática docente: desafios e avanços na formação continuada. In: PEREIRA, R. C. M. (Org). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010, p. 17-33.

PULLEN, A. et. al. Successful Patterns of Internal SME Characteristics Leading to High Overall Innovation Performance. **Creativity and Innovation**. Management. V.18, n.3, 2009. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8691.2009.00530.x>. Acesso em: 13 set. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Políticas para as mulheres. Manual para o uso não sexista da linguagem**. O que bem se diz bem se entende. Rio Grande do Sul, 2014.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. Coleção Explorando o Ensino - Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19, 2010, p.15-36.

SAMBATECH. Blog do Samba. **Como fazer um roteiro de vídeo de forma simples**. Disponível em <https://sambatech.com/blog/insights/roteiro-de-video/>. Acesso em: 03 Abr 2019.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**: organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real À representação escrita. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, mai/ago, 2005.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, I. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, G.; DI SERIO-LUIZ, L. C. **Revisitando os Pressupostos Básicos da Teoria de Inovação**. São Paulo: EnANPAD, 2017. Disponível em: <https://inovforum.fgv.br/wp-content/uploads/9-Revisitando-os-Pressupostos-Basicos.pdf>. Acesso em: 19 Set. 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TEIXEIRA, C. S.; SANTOS, L. W.; RICHE, R. C. **Análise e Produção de Textos**. Editora Contexto, 2016.

UNESCO. **Qualificação e capacitação de professores**, 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-management/teacher-education-and-training/>. Acesso em: 22 Jan 2019.

ZILLES, A. M. S., FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística**. Língua, diversidade e ensino. São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2015. 318 p.

ANEXO 1 – TCLE Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas”, que se dedica a investigar o trabalho e a formação do professor de língua portuguesa em suas diferentes dimensões. O estudo está sendo conduzido pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães, em colaboração com o Prof. Dr. Anderson Carnin, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender os modos de apropriação por si e para si, por parte do professor em formação continuada, de conceitos reguladores presentes na *Base Nacional Comum Curricular* e que prescrevem seu trabalho de ensino, mais especificamente, de ensino da escrita, e os possíveis impactos na sua prática. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Os riscos associados ao desenvolvimento desta pesquisa são mínimos, apenas aqueles inerentes ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo de formação docente, em que se incluem a participação em reuniões de formação, realização de atividades de escrita e planejamento didáticos, participação em entrevistas vídeo-gravadas e análises de materiais didáticos e documentos oficiais para o ensino de língua materna. Sua participação, no entanto, ajudar-nos-á a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área. A equipe de pesquisa compromete-se a prestar atenção a possíveis desconfortos evidenciados pelos participantes da pesquisa e em procurar encaminhamentos ou soluções, se necessários.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em áudio e vídeo, assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além das demais garantias decorrentes desta participação já mencionadas. Maiores esclarecimentos ou contato com a pesquisadora responsável podem ser obtidos pelo e-mail anaq@unisinos.br ou pelo telefone (51) 98904 6892.

Este termo será assinado em duas vias ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães
Pesquisadora Responsável

Av. Unisinos, 950 - Caixa Postal 275 - CEP 93022-000 - São Leopoldo - Rio Grande do Sul - Brasil
Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 - Fax: (51) 3590-8118 - <http://www.unisinos.br>
.br



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 08/01/2018

Ativar o Winc
Acesse Configura

ANEXO 2 – Questionário inicial: vamos nos conhecer?

Questionário inicial: vamos nos conhecer?

Seja bem-vindos/as, professores/as!

Este questionário inicial tem duas funções. A primeira delas é registrar seu interesse em participar do curso "Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero no Ensino Fundamental", a ser ofertado pela Unisinos, em parceria com a SMED de Novo Hamburgo. A segunda é permitir que conheçamos mais sobre o que vocês já sabem/pensam/praticam no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Este questionário está organizado em duas partes. O primeiro bloco de perguntas indaga sobre seus dados pessoais e sobre sua formação acadêmica. O segundo bloco trata mais especificamente de práticas de ensino de Língua Portuguesa na escola. Responda-o à luz de suas práticas cotidianas em sala de aula e dos conhecimentos construídos em sua formação e trajetória profissional. É importante que todas as questões sejam respondidas. Asseguramos que seus dados pessoais jamais serão divulgados e que suas respostas serão usadas apenas para fins acadêmicos, como o planejamento de atividades de formação continuada.

*Obrigatório

Seção sem título

Seção sem título

Sem título

Dados pessoais

1. 1) Nome completo *

2. 3) Número de matrícula (RA) e login da UNISINOS (para os professores(as) que estudaram na universidade)

Esta não é uma pergunta obrigatória, mas para aqueles(as) professores(as) que já estudaram na Unisinos e possuem essas informações, elas ajudarão no processo de inclusão dos dados na planilha de inscritos no curso. Você também pode procurar essa informação junto ao Atendimento Unisinos (<http://www.unisinos.br/fale-conosco>).

Dados profissionais

3. 4) Graduação *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Letras Português
- ☐ Letras Português/Inglês
- ☐ Letras Português/Alemão
- ☐ Letras Português/Espanhol
- ☐ Pedagogia
- ☐ Outra graduação

4. Caso você tenha assinalado a opção "outra graduação", especifique-a:

5. Indique a instituição e o ano de conclusão de seu curso/habilitação: *

6. Indique a modalidade

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Presencial
- ☐ Semipresencial
- ☐ A distância

7, 5) Cursos de aperfeiçoamento/formação continuada realizados nos últimos cinco anos *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Curso(s) de capacitação (promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de NH)
- ☐ Curso(s) de extensão (promovidos por outras instâncias educativas, como universidades)
- ☐ Formação da UNISINOS sobre Projetos Didáticos de Gênero (entre 2011 e 2014)

8. Especifique os cursos de capacitação e/ou de extensão realizados

9, 6) Pós-graduação *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Não possui

10. Especifique sua pós-graduação (instituição, área, ano de conclusão) *

11, 7) Anos de experiência no magistério *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 3 anos de docência
- ☐ 4 a 6 anos de docência
- ☐ 7 a 25 anos de docência
- ☐ 25 a 35 anos de docência
- ☐ mais de 35 anos de docência

15, 11) Carga horária no município de Novo Hamburgo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 horas
- ☐ 40 horas
- ☐ Acima de 40 horas

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, responda:

16, 12) O que você entende por linguagem? *

17, 13) Para você, o que é uma boa aula de Língua Portuguesa? *

18, 14) Quais as dificuldades que você encontra para ensinar Língua Portuguesa na escola? *

19, 15) Os conteúdos que você trabalha em sala de aula são determinados: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Por você, como docente da turma
- ☐ Por reuniões de professores da área
- ☐ Pelo plano de estudos da escola
- ☐ Pelos exames, como SAEB, SAERS, ENEM, Prova Brasil
- ☐ Pelos documentos oficiais, como Diretrizes Curriculares de Novo Hamburgo, Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, PCN e BNCC
- ☐ Pelo livro didático
- ☐ Por textos que você escolhe
- ☐ Pelo nível de conhecimentos linguísticos apresentado pela turma

20. 16) Você entende que o ensino da Língua Portuguesa tem, prioritariamente, como objetivo (em uma escala de 1 a 5, sendo 1 prioridade mínima e 5 prioridade máxima) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Oportunizar o uso de novas estruturas frasais	☐	☐	☐	☐	☐
Grafar corretamente as palavras	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizar a variedade da língua de acordo com a norma culta	☐	☐	☐	☐	☐
Adquirir a nomenclatura gramatical	☐	☐	☐	☐	☐
Produzir textos escritos	☐	☐	☐	☐	☐
Produzir textos orais	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolver a competência leitora	☐	☐	☐	☐	☐
Interagir em diferentes situações fazendo uso da linguagem	☐	☐	☐	☐	☐
Outro	☐	☐	☐	☐	☐

21. Caso você tenha assinalado a opção "outro", especifique-a:

01/04/2019

Questionário inicial: vamos nos conhecer?

22. 17) Ao analisar a produção textual de seu aluno, você prioriza (em uma escala de 1 a 5, sendo 1 prioridade mínima e 5 prioridade máxima): *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
O conteúdo temático desenvolvido ao longo do texto	☐	☐	☐	☐	☐
A coerência e a coesão do texto	☐	☐	☐	☐	☐
O uso de uma linguagem adequada (elementos lexicais, sintáticos, figurativos, ajustados às circunstâncias), à formalidade e aos propósitos do texto;	☐	☐	☐	☐	☐
A grafia correta das palavras	☐	☐	☐	☐	☐
A pontuação adequada	☐	☐	☐	☐	☐
As regras básicas de concordância e regência	☐	☐	☐	☐	☐
A organização do texto	☐	☐	☐	☐	☐
O gênero textual produzido	☐	☐	☐	☐	☐
Outro	☐	☐	☐	☐	☐

23. Caso você tenha assinalado a opção "outro", especifique-a:

24. 18) Você classificaria como gênero de texto (mais de uma opção pode ser assinalada): *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Uma narração
- ☐ Uma conversa ao telefone
- ☐ Um jornal
- ☐ Um conto de horror
- ☐ Uma piada
- ☐ Um meme

01/04/2019

Questionário inicial: vamos nos conhecer?

25. 19) Você acha prioritário desenvolver o ensino da Língua Portuguesa em torno de: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tópicos gramaticais
- ☐ Prescrições da escola, como o plano de estudos
- ☐ Gêneros de texto/discurso
- ☐ Atividades propostas pelo livro didático escolhido
- ☐ Produção de textos em geral
- ☐ Leituras variadas
- ☐ Temas emergentes
- ☐ Prescrições oficiais, como os PCN, os Referenciais Curriculares do RS ou a BNCC
- ☐ Outro

26. Caso você tenha assinalado a opção "outro", exemplifique-a

27. 20) Com relação à proposta oficial de ensino de Língua Portuguesa presente na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), você: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Desconhece
- ☐ Já ouviu falar em reuniões pedagógicas
- ☐ Leu
- ☐ Já discutiu em seminários de estudo
- ☐ Concorda com a proposta
- ☐ Não concorda com a proposta
- ☐ Entende que sua execução é impossível
- ☐ Entende que sua execução é possível
- ☐ Acredita que não mudará a sua maneira de trabalhar em sala de aula
- ☐ Tem curiosidade em conhecer, pois ainda não se apropriou dela

28, 23) O que você entende por ensino de oralidade? *

29, 24) O que você entende por ensino de leitura? *

30, 25) O que você entende por ensino de escrita? *

31, 26) O que você entende por ensino de análise linguística? *

32, 27) Indique as principais leituras realizadas por você sobre o ensino de Língua Portuguesa nos últimos cinco anos (Se possível, insira o título e/ou o autor/a da obra) *

ANEXO 3 - Modelo didático do gênero panfleto

O que é o gênero panfleto?
✓ Existem diversos tipos de panfletos que atendem a variadas necessidades sociais, sejam comerciais, políticas e institucionais. Esta última, de que trataremos aqui, contempla os panfletos responsáveis por instruir seus leitores, isto é, seu conteúdo é voltado para a conscientização da população. PANFLETO (v. FÔLDER, FOLHETIM, FOLHETO, PROSPECTO, VOLANTE): texto publicitário curto, impresso em folha avulsa, com distribuição corpo a corpo feitas em locais de grande circulação. (COSTA, 2009, p. 163)
Como é o contexto de circulação do gênero panfleto?
✓ <u>Função social:</u> Conscientizar e instruir seus leitores sobre questões relativas a doenças, meio ambiente, drogas etc. ✓ <u>Interlocutores:</u> Locutor: Geralmente esse tipo de panfleto é produzido por órgãos governamentais (governos federal, estadual ou municipal). Interlocutor: Dirige-se à população em geral, principalmente àqueles que desconhecem algum procedimento ou informação importante. ✓ <u>Temática(s) predominante(s):</u> As temáticas abordadas do panfleto estão relacionadas às necessidades e carências atuais da sociedade. ✓ <u>Suporte de veiculação:</u> O gênero panfleto geralmente circula impresso, sendo distribuído corpo a corpo ou deixado em locais de grande circulação de pessoas como escolas, hospitais, postos de saúde etc.
Como é a estrutura do gênero?
✓ <u>Organização estrutural do gênero panfleto:</u> <u>Título introdutório:</u> chama a atenção do leitor ao revelar o assunto do panfleto. Através dele percebe-se que o texto a seguir trará instruções. <u>Instruções:</u> Contêm, de forma objetiva, orientações sobre como proceder diante de determinado problema e/ou situação atual. Tais instruções estão dispostas lado a lado ou uma embaixo da outra com suas respectivas imagens. <u>Imagens:</u> Ajudam na compreensão das instruções, pois sintetizam em linguagem não verbal o que as instruções postulam. <u>Parceiros:</u> Na parte inferior do panfleto, são informadas as instituições que auxiliaram na produção desse material.
Como são os principais recursos linguísticos do gênero ?
✓ <u>Períodos curtos:</u> Por ser um gênero extremamente objetivo, no panfleto predominam os períodos curtos. ✓ <u>Verbos:</u> Os verbos encontram-se conjugados na 3ª pessoa do singular (você), do modo imperativo ou também podem aparecer no infinitivo impessoal. ✓ <u>Recursos extralinguísticos:</u> No panfleto, recorre-se ao uso de imagens para auxiliar no entendimento das instruções. Percebe-se que as imagens condizem exatamente com o teor da informação dada pelas instruções. ✓ <u>Pontuação recorrente:</u> Os sinais de pontuação aparecem com frequência nos panfletos, principalmente, os dois pontos nos títulos – como forma de inserir as instruções - e o ponto final ao término de cada período. Também são utilizados os pontos de interrogação e de exclamação, como formas de motivar o leitor a seguir a orientação do panfleto.

- ✓ **Escolhas lexicais:** O léxico empregado nos panfleto não contempla termos técnicos, mas, sim, unidades lexicais de fácil compreensão, uma vez que precisam ser acessíveis ao público em geral.

Exemplares:



Fonte: Disponível em: <http://neolider.web2158.uni5.net/empresa-meio-ambiente.asp>

CAMPAHA DE SEPARAÇÃO DO LIXO
IMPLANTAÇÃO DA COLETA SELETIVA

Vamos reciclar
Vamos preservar!

Nem todo lixo é lixo

Saco colorido: Plástico, papelão, embalagem, vidro e lata.

Saco preto: Erva-mate, chicletes, resíduos de comida, café e açúcar.

Caixa: Folhas de rascunho ou inutilizadas, jornais, revistas e guia telefônico.

Lixo Seco

Lixo Orgânico

Papel

Não podemos nos dar ao luxo de jogar tudo no lixo. Muitas coisas podem ser recicladas, e adotando essa ideia, a população estará ajudando a cooperativa dos catadores. Vamos reaproveitar o nosso material e reciclar nossas ideias.

No lugar certo, ele será mais valioso.

Cuide do seu lixo!

Realização: SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE, AGRICULTURA E TURISMO - SETAM - DIVISÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Apoio: Ministério Público 1ª PV/1ª TEMA, Conselho Municipal do Meio Ambiente

Ministério Público do Estado de São Paulo

FAP

Fonte: Disponível em: <http://fapb.edu.br/noticias/102882-athenas-grupo-educacional-patrocina-material-para-acao-ambiental>

Após ler o texto, identifique e explique, na tabela, as principais características do gênero panfleto.

Gênero panfleto	
Função social	
Interlocutores?	
Temática(s) predominante(s)	
Suporte de veiculação	
Organização estrutural do gênero panfleto: • Título • Instruções • Imagens • Promoção	
Períodos curtos	
Verbos no imperativo ou no infinitivo impessoal	
Recursos extralinguísticos	
Pontuação	
Escolhas lexicais	

Vamos fazer um checklist do gênero panfleto?

Pense em sua turma e os conteúdos que são adequados e ensináveis aos seus alunos para você conseguir explorar o gênero panfleto e elaborar o seu PDG! Analise de que forma o gênero panfleto vai ao encontro da prática social dos seus alunos.

Gênero Panfleto Série/ano:	Conteúdos explorados	
Função social		Situação de comunicação do gênero panfleto
Interlocutores		
Temática(s) predominante(s)		
Suporte de veiculação		
Organização estrutural do gênero panfleto (Título, instruções, imagens e promoção)		
Períodos curtos		Organização estrutural do gênero panfleto
Verbos		
Recursos extralinguísticos		
Pontuação		
Escolhas lexicais		

Referências

BARTIKOSKI, Fernanda. *Projeto Didático de Gênero em sala de aula de progressão continuada: um estudo de caso*. Trabalho de conclusão de curso. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Panfleto coleta seletiva. Disponível na internet: www.lucelia.sp.gov.br

Panfleto Influenza H1N1. Disponível na internet: www.saude.gov.br