

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

CAROLINA CAMPOS MARTINS

FORMAÇÃO CONTINUADA BASEADA EM COMUNIDADES DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
UM ESTUDO EM LINGUÍSTICA APLICADA

São Leopoldo

2020

CAROLINA CAMPOS MARTINS

**FORMAÇÃO CONTINUADA BASEADA EM COMUNIDADES DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
UM ESTUDO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

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

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo
2020

M386f Martins, Carolina Campos.
Formação continuada baseada em comunidades de desenvolvimento profissional : um estudo em linguística aplicada / Carolina Campos Martins. – 2020.
137 f. : il. ; 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. Formação continuada. 2. Interacionismo sociodiscursivo.
3. Desenvolvimento profissional. 4. Modelo(s) de formação.
5. Tipos de discurso. I. Título.

CDU 800

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

CAROLINA CAMPOS MARTINS

**“FORMAÇÃO CONTINUADA BASEADA EM COMUNIDADES DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO EM LINGUÍSTICA
APLICADA”**

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 27 DE FEVEREIRO DE 2020.

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN - UFC
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

Cristiane Schnack

PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS

Ana Maria de Mattos Guimarães

PROFA. DRA. ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES - UNISINOS

ORIENTADOR

Anderson Carnin

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 88887.179283/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Certa vez eu disse “Nunca vou fazer nada tão difícil na minha vida como este mestrado”. Sim, eu disse isso quando terminei a dissertação, exausta, mas com a certeza de que me esforcei ao máximo para que fosse um bom trabalho.

Agradeço a Deus por me guiar nesta caminhada.

Ao meu parceiro de todas as horas, Diego, por aguentar minhas crises de ansiedade, meus choros, meus lamentos e mesmo assim me apoiar em todos os momentos. Meus agradecimentos também ao meu pai, grande incentivador, sempre me apoiando nos estudos. Minha mãe, nem preciso agradecer, pois ela sabe o quanto seus conselhos e “puxões de orelha” são necessários. A minha irmã, que nunca entendeu porque eu escrevo e leio tanto, mas sem dúvida é um dos meus “portos seguros”! Ao meu cunhado, Tiago, que sempre tem uma palavra amiga, mesmo que seja para debochar de mim e me fazer rir.

Agradeço ao Duke e à Dorothy, meus filhos de quatro patas, por todos os dias que me esperaram ansiosos, e ao chegar da Unisinos ser recebida com muita euforia e lambidas carinhosas. Ou até mesmo, em casa, me fazendo companhia embaixo da cadeira ou no meu colo enquanto eu escrevia.

Nesse meio tempo tive o prazer de conhecer a Silvana, minha terapeuta, que me ajudou muito a lidar com as minhas emoções e crenças. Comecei a acreditar mais em mim, pois ela sempre diz: “Tu sempre consegues!”. Nesses dois anos, também fiquei doente várias vezes e até fiz uma cirurgia! E seguimos firme e forte!

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 proporcionado tantos momentos de aprendizagem.

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

Agradeço especialmente ao professor Anderson Carnin, pelas orientações, ensinamentos, motivações, memes para descontrair e principalmente por não ter desistido dessa orientanda meio maluca!

À colega Caroline Motta, a minha gêmea do mestrado, conhecidas como “Martins e Motta” já que não era possível chamar por “Carol” porque as duas atendiam! Essa amizade foi muito importante para ultrapassar alguns obstáculos. Muitas risadas, aventuras e infinitos textos no Whatsapp aconselhando, lamentando e achando que não conseguiríamos. Mas somos uma dupla “afrontosa e debochada”, por isso, chegamos ao fim!

Agradeço aos meus amigos, que por muitas vezes recusei convites, pois tinha que escrever, e mesmo assim eles permaneceram torcendo por mim.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no contexto de formação continuada de professores sob o escopo da Linguística Aplicada, enfoca um modelo de formação continuada, planejado para intervir em aspectos relativos ao desenvolvimento profissional docente. Mais especificamente, nesta pesquisa, deter-nos-emos em refletir criticamente sobre a elaboração e a implementação de um processo de formação continuada desenvolvido a partir desse modelo, intitulado “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”. Tal processo de formação, voltado ao trabalho com professoras de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e pedagogas atuantes nos anos Iniciais desse mesmo nível de ensino, foi realizado em parceria com uma rede pública de ensino da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Trata-se, pois, de pesquisa qualitativa e interpretativista, cujo suporte teórico maior é o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008). O foco analítico deste estudo consiste em momentos de formação nos quais a interação verbal de três das professoras em formação continuada nos dá acesso a pistas linguísticas que permitam analisar se há - ou não - evidências de uma "tomada de consciência" (VYGOTSKY, 2001) docente frente ao seu desenvolvimento profissional durante a formação realizada. Os dados analisados são oriundos de questionário inicial respondido online, de participação das professoras em oficinas de análise linguística/semiótica realizadas durante o processo de formação, de questionário final respondido online e de entrevista semiestruturada sobre a experiência que vivenciaram no processo de formação continuada proposto. Utilizamos como dispositivo analítico a arquitetura textual de Bronckart (1999), focalizando como as professoras refletem sobre o seu agir, identificando tipos de discurso e mecanismos enunciativos que as implicam ou não em seu agir de linguagem, bem como "pistas" sobre seu desenvolvimento profissional fomentado pela formação continuada. Os resultados obtidos sugerem que a análise e o próprio processo de formação, desenvolvidos à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, revelam pontos positivos ao propiciar maior compreensão sobre o agir do professor e de seu desenvolvimento profissional, considerando especialmente a tomada de consciência das professoras sobre seu trabalho de ensino durante suas trajetórias na formação continuada proposta a partir do modelo que embasa esta dissertação de mestrado.

Palavras-chave: formação continuada. modelo(s) de formação. desenvolvimento profissional. Interacionismo Sociodiscursivo. tipos de discurso.

ABSTRACT

This research, performed in the context of continuing education for teachers under the scope of Applied Linguistics, focuses on a model of continuing education planned to intervene in aspects related to teacher professional development. More specifically, in this research, we will focus on critically reflecting on the elaboration and implementation of a continuing education process developed based on this model, entitled “Teaching Mother Language and Genre Education Projects in the Final Grades of Elementary Education”. Such education process, aimed at working with Portuguese language teachers from the final grades of elementary school and pedagogues working in the Initial grades of that same level of education, was performed in partnership with a public school system in the metropolitan region of Porto Alegre / RS. It is, therefore, qualitative and interpretative research, whose main theoretical support is the framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999; 2006; 2008). The analytical focus of this study consists of education moments in which the verbal interaction of three teachers in continuing education gives us access to linguistic clues that allow us to analyze whether or not there is evidence of a teacher’s “awareness” (VYGOTSKY, 2001) of their development during the performed education process. The data analyzed comes from an initial questionnaire answered online, from the participation of teachers in linguistic analysis workshops carried during the education process, from a final questionnaire answered online and from a semi-structured interview about the experience they had in the proposed continuing education process. We use as an analytical device the deeper level of textual architecture by Bronckart (1999), that is, the level of textual infrastructure, focusing on how teachers reflect on their actions, identifying types of discourse and enunciative mechanisms that imply or not in their language acting, as well as “clues” about their professional development fostered by continuing education. The results obtained suggest that the analysis and the education process itself, developed in the light of Sociodiscursive Interactionism, reveal positive points by providing greater understanding of the teacher's acting and professional development, especially considering the teachers' awareness of their work of teaching during their trajectories in the continuing education proposed based on the model that supports this master's dissertation.

Keywords: continuing education. education model(s). professional development. Sociodiscursive Interactionism. types of speech.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os três níveis da arquitetura textual.	26
Figura 2: Fases da Carreira do Docente.	33
Figura 3: Modelos de formação continuada.	42
Figura 4: O professor formador e suas experiências.	45
Figura 5: O modelo de formação continuada.	53
Figura 6: Questionários pré e pós-formação.	82
Figura 7: Slide apresentado na formação.	87
Figura 8: Participação das professoras na primeira oficina de análise linguística/semiótica.	88
Figura 9: Participação das professoras na segunda oficina de análise linguística/semiótica.	93
Figura 10: Entrevista pós-formação.	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os tipos de discurso.	30
Quadro 2: Critérios para a seleção de participantes da pesquisa e dos dados gerados.	67
Quadro 3: Critérios de análise do processo de formação continuada.	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Graduação dos professores inscritos na formação continuada.	60
Gráfico 2: Pós-graduação dos professores inscritos na de formação continuada.	60
Gráfico 3: Cursos de aperfeiçoamento/formação continuada realizados nos últimos cinco anos.	61
Gráfico 4: Anos de experiência como docente.	62
Gráfico 5: Carga horária de trabalho no momento da formação continuada.	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DESENVOLVPROF	Desenvolvimento Profissional de Professores
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS
GRAFE	<i>Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné</i>
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAF	<i>Langage, Action et Formation</i>
MDG	Modelo Didático de Gênero
PDG	Projeto Didático de Gênero
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
INTRODUÇÃO	16
1 A BASE TEÓRICA: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	22
PRINCÍPIOS CENTRAIS DO ISD	25
1.2 O MODELO ANALÍTICO DA ARQUITETURA TEXTUAL	27
1.2.1 Os tipos de discurso	30
1.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	33
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	39
2.1 OS MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE SE SABE	40
2.2 O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR	45
3 O MODELO DE FORMAÇÃO COCONSTRUÍDO PELO GRUPO DESENVOLVPROF	50
4 METODOLOGIA	57
4.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADO	57
4.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	60
4.3 PARTICIPANTES DESTE ESTUDO	61
4.4 GERAÇÃO DE DADOS	66
4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
5 ANÁLISE DE DADOS	72
5.1 QUESTIONÁRIOS PRÉ E PÓS-FORMAÇÃO	72
5.2 PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS NAS OFICINAS DE análise linguística/semiótica	85
5.3 ENTREVISTA PÓS-FORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	114
ANEXO 1 – TCLE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	118
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO INICIAL: VAMOS NOS CONHECER?	120
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO FINAL: VAMOS AVALIAR A FORMAÇÃO?	131

INTRODUÇÃO

Início esta dissertação com um breve relato sobre minha chegada ao mestrado em Linguística Aplicada, a fim de situar o (a) leitor (a) acerca de sua importância em minha trajetória pessoal e profissional e contextualizar meu interesse pelo tema desta pesquisa: a formação continuada de professores.

Ao final do ano de 2017, terminei minha graduação em Letras/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), encerrando uma jornada de cinco anos na universidade. Durante essa caminhada, interessei-me pelo tema da formação de professores, o qual virou objeto de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela Profa. Dra. Cristiane Maria Schnack. Meu trabalho de conclusão de curso foi voltado para o ensino de língua inglesa, mais especificamente, o espaço de aprendizagem com o uso dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ao cursar as disciplinas de Estágio Supervisionado, entre outras que me colocaram em contato com a sala de aula de escolas municipais e estaduais, identifiquei que o livro didático não era um material utilizado pelas professoras atuantes nesses espaços. A partir dessa constatação, decidi que esta seria a questão de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso.

Durante o processo de construção do TCC, optei por reunir professoras de inglês de diferentes escolas para que pudesse conhecer os motivos que as levavam a não utilização do material didático. Assim, em conjunto com minha orientadora, entendi que não bastava apenas identificar os motivos que as professoras apresentavam para não utilizar o livro didático. Era preciso intervir nesse contexto, fazer uma pesquisa socialmente engajada com os rumos do ensino de língua inglesa nas escolas públicas da minha região. Foi assim que concebi e conduzi um processo de formação continuada com as docentes participantes de minha pesquisa. Um dos principais objetivos de nossos encontros era que elas se familiarizassem com os livros didáticos distribuídos pelo PNLD e conseguissem aprender um pouco mais sobre eles, entendendo seus conteúdos e possíveis formas de utilizá-los e adaptá-los para as suas atividades em sala de aula. Esse processo de formação continuada levou às professoras a uma tomada de consciência sobre os motivos pelos quais elas não utilizavam o livro didático nas aulas de Língua Inglesa, sendo eles: a falta de conhecimento e de estudos sobre o material; a ausência de exemplificações sobre maneira(s) com a(s) qual(is) elas pudessem trabalhar com o material, adaptando e reorganizando-o da melhor forma foi fundamental para o desenvolvimentos dos encontros de formação.

Após perceber que, com pequenos passos foi possível construir coletivamente com as professoras o entendimento de que era factível utilizar aquele material em sala de aula, descobri também, já na reta final do trabalho, que um dos professores que estaria em minha banca de TCC fazia parte da linha de pesquisa “Linguagem e Práticas Escolares” do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Unisinos. Soube, também, que o grupo de pesquisa desse professor, até então desconhecido, trabalhava ativamente na formação continuada de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Foi assim, então, a partir daquele trabalho final de curso, que me aproximei do professor Anderson Carnin e dos trabalhos na área de formação de professores realizados junto ao PPGLA. Com a aproximação das ideias do grupo de pesquisa “DESENVOLVPROF” (Desenvolvimento Profissional de Professores) decidi participar da seleção de mestrado do ano seguinte (2018).

Então, concorri ao edital 01/2018 CAPES/AIU, programa que seleciona pesquisadores e distribui bolsas e auxílio para as taxas escolares e tem por objetivo apoiar discentes de programas de pós-graduação da Unisinos, contribuindo para uma formação de excelência em diferentes áreas do conhecimento, ação importante para o desenvolvimento do país e para produção de pesquisas inovadoras em diferentes áreas do conhecimento. A proposta de pesquisa aprovada está voltada à temática “Ações didático-extensionistas e curricularização da extensão” do Edital N° 01/2017 - PROSUC/CAPES/AIU – 2018/1 e o tema do projeto submetido trazia o impacto das práticas escolares na formação continuada de professores e o currículo de extensão da universidade.

Realizada a seleção, aprovada e devidamente matriculada no curso, pude, já no início de 2019, iniciar com o grupo de pesquisa na realização do curso de extensão “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, vinculado aos projetos de pesquisa "Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas" (CNPq) e "Formação, agir e desenvolvimento profissional docente: entre saberes, discursos e ações" (FAPERGS), conduzidos por Ana Maria de Mattos Guimarães e Anderson Carnin, respectivamente.

Seu caráter inovador reside na ênfase dada ao contexto de pesquisa e de intervenção: o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Como bolsista vinculada a esse edital, pude desenvolver minha pesquisa junto ao Portal de Inovação da Unisinos, local que disponibiliza espaços harmônicos e inovadores de estudos e concentração para pesquisadores de diferentes Programas de Pós-Graduação, provendo, ainda, o contato interdisciplinar entre áreas. Essa pesquisa também permitiu investigar como os

saberes/discursos que circulam no contexto da formação continuada impactam o desenvolvimento profissional dos professores que dela fazem parte e, especialmente, suas ações didáticas em sala de aula.

Imersa nesse contexto, consegui manter o meu foco de pesquisa na questão da formação continuada de professores, mas dessa vez com professores de Língua Portuguesa, dado que esse é o público majoritariamente alcançado pelos projetos do grupo de pesquisa. Essa mudança, no entanto, apesar de desafiadora permitiu-me "sair da zona de conforto" e me levou a aprender mais sobre coisas que até então não tinha visto na graduação. Precisei me inteirar bastante sobre o que é o trabalho de ensino de língua materna baseado em projetos didáticos de gênero (PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014) para poder caminhar com o grupo na elaboração do processo de formação que iniciaria em março de 2018. Essa experiência, certamente, foi de extrema importância para uma nova concepção de formação continuada mais aprofundada do que conheci para o trabalho final da graduação e para ampliar meu aprendizado em relação ao trabalho dos professores de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que o título dessa dissertação remete ao modelo de formação elaborado e implementado pelo grupo de pesquisa DESENVOLVPROF, baseado em "comunidades de desenvolvimento profissional" (GUIMARÃES; CARNIN, 2016; 2019) mas, para fins de pesquisa, iremos analisar neste trabalho as verbalizações ocorridas nos ciclos que precedem o desenvolvimento das comunidades de desenvolvimento no processo de formação continuada realizado. O processo de formação continuada realizado com professoras atuantes em escolas da rede municipal de Novo Hamburgo, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, contou também com a presença das coordenadoras das escolas participantes, com o intuito de promover a multiplicação dos conhecimentos compartilhados durante as oficinas. A formação continuada de professores, conforme Mendes Sobrinho (2006), precisa de um redirecionamento de todos os envolvidos no processo de educação. Ou seja, é necessário que, não somente os professores tenham acesso às formações, mas que outros membros da escola possam tomar consciência dos processos educativos.

Outro aspecto importante sobre o processo de formação continuada realizado é o modelo a partir do qual ele foi proposto. De acordo com Da Silva Ferreira e Henrique (2016), a questão principal da formação continuada é que ambos, formadores e formandos, tenham consciência das necessidades a serem abordadas no processo de formação, tornando assim, momentos de troca de saberes, interesses e experiências sobre as práticas escolares de cada um. Essa foi a lógica adotada pelo grupo de pesquisa na construção do curso que embasa esta pesquisa. Isto é, o modelo de formação abordado na formação continuada realizada deu voz

aos professores formandos (CARNIN; GUIMARÃES, 2016), construindo com eles momentos de compartilhamento de reflexões e de práticas inerentes ao trabalho de ensino (MACHADO, 2004).

Ter a oportunidade de acompanhar o trabalho de formação desde seu início, possibilitou-me delinear o foco desta pesquisa, já que o objeto (formação continuada de professores) continuava o mesmo que eu tinha desde minha graduação. Nesse sentido, lendo, estudando, aprendendo com e no grupo de pesquisa e na formação de professores, a questão de pesquisa que embasa esta investigação foi ganhando corpo e pode ser assim formulada:

- Como o modelo de formação continuada realizado pode ser descrito (e analisado) em termos de modo(s) de promoção do desenvolvimento profissional docente? É possível verificar se ele influencia no desenvolvimento profissional do professor a partir das verbalizações voluntariamente produzidas pelas professoras durante sua participação nas atividades de formação continuada?

Para responder a esta(s) pergunta(s) de pesquisa, cuja questão central é a análise do desenvolvimento do professor cósioante este modelo de formação, nossa pesquisa está ancorada no seguinte objetivo geral:

- Analisar os possíveis impactos que o modelo de formação continuada pode ter no desenvolvimento profissional do professor, especialmente pela tomada de consciência do professor durante e após a formação realizada.

A partir do objetivo central deste trabalho, estruturaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever e analisar o modelo de formação continuada desenvolvido no âmbito do projeto "Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas" no que concerne à realização de atividades que promovam conflitos potencialmente geradores de desenvolvimento profissional.
- Mapear e discutir, à luz do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, o papel das verbalizações realizadas voluntariamente pelas professoras em formação

continuada no que concerne à(s) sua(s) tomada(s) de consciência sobre mudanças (ou continuidades) em seu trabalho de ensino.

- Analisar as verbalizações das professoras participantes desta pesquisa, em diferentes momentos da formação continuada, procurando identificar pistas linguísticas que denotem aspectos relacionados ao seu desenvolvimento profissional.

Para dar conta de tais objetivos, a seguir apresento as partes que constituem este trabalho.

O referencial teórico que embasou esta pesquisa foi dividido em dois capítulos. No primeiro, apresentamos¹ os pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), focalizando o modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999), abordagem metodológica proposta por esse quadro epistemológico para a análise de textos-discursos. Ao final do capítulo 1, introduzimos uma discussão sobre desenvolvimento profissional docente, elencando alguns aspectos principais desse fenômeno de acordo com o que Bronckart (1999) descreve em seus estudos.

No segundo capítulo, focamos nossa discussão na questão da formação continuada de professores, detalhando o papel do professor formador nos processos de formação e, logo após, discutimos alguns aspectos centrais de diferentes modelos de formação continuada já descritos na literatura especializada. Ao final deste capítulo, apresentamos a descrição do processo de formação continuada realizado, do qual emergem os dados a serem analisados nessa pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos o modelo de formação proposto pelo grupo de pesquisa “DESENVOLVPROF”, detalhando desenvolvimento do processo de formação continuada realizado, esclarecendo suas concepções centrais e delineando os princípios norteadores do modelo adotado para a construção desse processo formativo.

No capítulo 4, abordamos os procedimentos metodológicos utilizados para este estudo, retomando o contexto da pesquisa e das professoras participantes. Em seguida, passamos à delimitação do objeto de estudo e da geração de dados para análise.

A proposta de análise de dados está localizada no capítulo 5, em que descrevemos o perfil de professoras participantes de formações continuadas, bem como das participantes do

¹ A alternância entre a escrita em primeira pessoa e terceira pessoa representa o desenvolvimento individual da produção acadêmica e o trabalho coletivo que envolve essa pesquisa. O “eu” representando momentos de reflexão por quem escreve este trabalho e o “nós” pelo coletivo que pensou o modelo de formação e trabalhou para que ele se concretizasse.

processo de formação continuada proposto neste trabalho. Além disso, a análise de dados foi dividida em diversos momentos de atividades e de oficinas do processo de formação continuada, em que é possível analisar o desenvolvimento profissional das professoras à luz do modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999).

No capítulo final desta dissertação foram apontadas as conclusões delineadas pelas análises realizadas no capítulo anterior, relacionadas com as concepções teóricas adotadas e a participação das docentes durante o processo de formação continuada.

1 A BASE TEÓRICA: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Este estudo está assentado no arcabouço teórico-analítico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008, entre outros). Para tanto, neste capítulo, serão retomados alguns princípios fundamentais desse quadro epistemológico, sem, contudo, detalharmos em minúcia toda a teoria. Para isso, remetemos o leitor aos trabalhos de Bronckart (1999; 2006; 2008), Lousada (2006), Guimarães (2004; 2007), Machado (2004), os quais o fazem em maior profundidade que o espaço e o propósito desta dissertação permitiriam fazer.

Jean-Paul Bronckart, em meados dos anos 80, na Universidade de Genebra, começou a traçar suas ideias junto a outros pesquisadores, como Bernard Schneuwly, Daniel Bain e Joaquim Dolz, sobre as práticas languageiras dos indivíduos, que, como instrumentos, proporcionam o desenvolvimento humano. Conforme Bronckart (2008), os estudos do ISD estão voltados para a questão do humano tendo a linguagem como elemento central, investigando, por exemplo, as relações entre linguagem e trabalho, linguagem e ensino, linguagem e trabalho educacional, entre outras temáticas.

A gênese dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo se deu a partir do desdobramento dos trabalhos sobre interacionismo social, proposto por Vygotsky. O interacionismo social parte da ideia de que o ser humano se desenvolve e se reconhece seu papel na sociedade a partir das interações desse meio social, ou seja, do externo para o interno. Isto é, Vygotsky reflete sobre as ações languageiras dos seres humanos, entendendo que os fatores externos é que influenciam no pensamento consciente e na construção do conhecimento de cada indivíduo.

Volóchinov (2017) também reflete sobre os fatores externos e internos referente ao pensamento de cada indivíduo, segundo o autor, a situação social e o ambiente estão relacionados ao grau de consciência do indivíduo e de como ele constitui seu pensamento (interno) através da vivência (externa). Ou seja, é a experiência do indivíduo na sociedade que fará com que ele organize seus pensamentos e sua consciência referente ao seu papel dentro de uma comunidade. Nessa teoria, a análise se dá de forma descendente, do social para o linguístico, portanto, é a situação de comunicação a partir do social que apontará uma análise mais minuciosa de como a parte linguística traz contribuições com essa teoria.

As ideias centrais do ISD também derivam da sociologia de Habermas, com a teoria da atividade humana e o agir comunicativo. Bronckart (2008) salienta que o princípio da teoria da atividade humana leva em conta como se organizam as representações coletivas nos

“mundos discursivos” construídos na produção de texto (mundo subjetivo, mundo social e mundo objetivo). Dessa forma, a atividade humana se desenvolve a partir de como o ser humano percebe e constrói representações da sociedade, o conhecimento do que é construído pela história (mundo objetivo), o compartilhamento das regras e dos valores dessa sociedade (mundo social) e o reconhecimento dessas regras e valores (mundo subjetivo). Sobre a teoria do agir comunicativo, vale lembrar que ela considera que é necessário que os indivíduos de uma sociedade estejam de acordo com os processos de uma determinada atividade, para que todos compreendam e tenham condições de participar. De acordo com Bronckart, é esse agir que “constitui o meio pelo qual e no qual essa intercompreensão necessária se realiza”. (BRONCKART, 2006, p. 73). Ou seja, é por meio das representações que os indivíduos constroem sobre os acontecimentos da sociedade é que se pode obter uma compreensão para intervir em determinadas situações.

O filósofo de Paul Ricoeur (1995-1997) propõe uma teoria da *semântica da ação*, a qual apresenta critérios para distinguir a *ação* de um *simples acontecimento*. O conceito de *ação significativa* decorrente dessa teoria mostra que toda ação humana é social e sofre alguma intervenção de outro indivíduo. A partir da hermenêutica textual, Ricoeur também estudou a relação entre ação e linguagem e contribuiu para uma melhor compreensão de como pode ser possível reconfigurar o agir através dos discursos. É através dos textos, então, que o autor propõe uma forma de análise e de compreensão do agir humano. Tal perspectiva, adotada por Bronckart (1999), acabou trazendo contribuições centrais para os estudos do ISD.

As reflexões de Saussure sobre linguagem também influenciaram nos estudos do ISD. Bronckart (2006, p. 9) acentua que “[...] os signos linguísticos estão nos fundamentos da constituição do pensamento consciente humano [...]”. É possível perceber, através da linguagem, como o falante se coloca em determinadas situações, algumas vezes com o uso de poucas palavras pode-se compreender além de uma simples frase, considerando o contexto e as várias formas de organização do discurso. Saussure evidencia a arbitrariedade dos signos, e Bronckart (2006) mostra que os significantes consideram que as imagens mentais que definem o significado tem relação com a referência de mundo, ou seja, o sistema da língua depende das interações sociais.

O Interacionismo Sociodiscursivo realiza atualmente, a partir de ampla reflexão epistemológica, estudos em dois principais segmentos: (i) a análise da linguagem através das atividades profissionais dos trabalhadores, (ii) a análise do trabalho didático e seus processos no ensino de línguas. Frente às pesquisas realizadas em situações de trabalho, o grupo LAF

(*Langage, Action et Formation*), coordenado por Jean-Paul Bronckart, detém-se à análise do agir linguageiro de trabalhadores, já as pesquisas sobre didática das línguas temos o grupo GRAFE (*Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné*), coordenado atualmente por Joaquim Dolz e Ecaterina Bulea Bronckart, interessam-se pelo desenvolvimento de estudos sobre o trabalho de ensinar línguas em sala de aula. A partir das pesquisas desses grupos, vários estudos foram desenvolvidos sobre sequências didáticas e suas implicações no ensino, dando ênfase ao gênero de texto como seu aspecto principal na didática nas aulas de línguas, bem como sobre questões ligadas ao trabalho do professor.

Na teoria do ISD “[...] a linguagem humana se apresenta como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve”. (BRONCKART, 1999, p. 34). Em cada situação de interação é possível que o falante, por meio da linguagem verbal, desenvolva-se de forma diferente de outras, modificando seu comportamento de acordo com o momento da interação e do interlocutor. Ou seja, grosso modo, os interactantes interagem diferentes de acordo com o meio social em que estão, utilizando vocabulário apropriado, argumentos, sendo mais ou menos formais, modificando sua fala de acordo com a intencionalidade da conversa, para que possa ser compreendido através da interação, seja no trabalho, na escola, em locais públicos, com pessoas conhecidas ou desconhecidas, etc. e, com isso, ampliando seu repertório interacional e mesmo se desenvolvendo.

O ISD “[...] procura avançar nesta perspectiva, dando atenção especial ao papel da linguagem em estudos sobre a conduta humana e o desenvolvimento do pensamento consciente humano, no qual exerce um papel fundamental” (BRONCKART, 2006, p. 10). Portanto, o questionamento central do ISD é sobre o “papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos” (BRONCKART, 2006, p. 4). A tomada de consciência do ser humano é o resultado da ação humana em diferentes contextos, ou seja, a forma como o falante se apropria do que está acontecendo nas interações. Em cada contexto em que o indivíduo se desenvolve por meio da linguagem há possibilidades de reflexão sobre suas ações; momento em que ele toma consciência do seu agir em determinada situação. Tomar consciência de que algo que fazemos está errado, ou que precisa ser melhorado não é uma tarefa fácil. “Ter consciência disso e conseguir traduzir em linguagem aquilo que modificamos também não nos parece simples”. (CARNIN; GUIMARÃES, 2016, p.366). Isto é, para os seres humanos torna-se

complicado fazer referência (verbalmente) a uma situação que aconteceu com nós mesmos e que provocou alguma mudança.

Para Mendes (2018), o ISD, baseado nos estudos de Jean-Paul Bronckart, foca nas interações sociais entre os sujeitos e são essas interações (produção do discurso) que se materializam em texto. Além disso, Mendes (2018) aponta que a análise linguística/semiótica, com base no interacionismo sociodiscursivo, possui uma ampla gama de estudos quando se trata de analisar as interações que ocorrem em diversos campos de atuação na educação, como letramento de alunos e professores; formação continuada de professores, produção textual em ambiente digital/virtual; ensino/aprendizagem de gramática. De acordo com levantamentos de Mendes (2018), o ISD enfoca na “[...] formação de professores, a atuação desses profissionais em sala de aula e os objetos de ensino por eles construídos. Além disso, [...] na investigação de usos da linguagem em outras esferas profissionais ou sociais”. Assim, a análise do trabalho do professor pode trazer reflexões acerca de suas facilidades e dificuldades no percurso de suas carreiras, possibilitando que haja melhoria e tomada de consciência sobre suas práticas de sala de aula. Do mesmo modo, o Interacionismo Sociodiscursivo oportuniza o estudo em outras áreas, permitindo perceber o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, tornando-se importante para as pesquisas na área da Linguística Aplicada,

1.1 PRINCÍPIOS CENTRAIS DO ISD

O ISD considera que o desenvolvimento humano, bem como de suas funções psicológicas, são possíveis/construídos a partir da interação e da relação dos indivíduos na sociedade por meio da interação verbal. Nesse contexto, a linguagem é entendida como um instrumento mediador e como base da vida em sociedade. É ela quem permite que o sujeito interaja com o meio e que possa participar do contexto histórico em que se encontra, aprendendo com ele e também intervindo nesse contexto por meio do uso social da linguagem.

É a partir dessas relações com a sociedade que o indivíduo se constitui dentro dela, que se apropria de modos de agir e que regula suas interações com o meio. Sobre o termo *agir*, que apresentamos anteriormente, e que Bronckart (2006) também denomina agir-referente, é válido lembrar que o autor assim o define: “qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou vários seres humanos” (p. 213). Isto é, o agir aparece em diversos contextos da sociedade regulado pelo coletivo, em forma de trabalho e tarefas. Há,

para o ISD, dois níveis de entendimento do agir: o coletivo, chamado de *atividade*, e o individual, nomeado como *ação* nesse quadro teórico.

Bronckart (2006) define *atividade* como um agir coletivo que é composto por três planos/níveis: o *plano motivacional* (as razões externas que motivam o indivíduo em seu agir), o *plano intencional* (as intenções e a finalidade com que o indivíduo age) e o *plano dos recursos para o agir* (os instrumentos - como o indivíduo se apropria e regula seu agir - e as capacidades para o agir). O termo *ação*, no âmbito do ISD, é composto pelos mesmos planos da atividade, mas desta vez o nível de análise é individual, ou seja, refere-se a um agir realizado por apenas um indivíduo.

Além disso, em meio a esses conceitos, o ISD traz outros três princípios centrais da teoria para nomear o indivíduo atuante na sociedade: “actante”, “agente” e “ator”. Actante é o termo entendido como neutro utilizado para identificar o sujeito que age dentro da sociedade. O actante pode ser, a partir da interpretação do pesquisador, caracterizado como *agente* (ou seja, um actante que não expressa textualmente intenções, motivos, capacidades ou responsabilidades sobre o que seu agir), ou então pode ser caracterizado *ator* (ou seja, um actante que expressa textualmente os motivos, intenções e responsabilidades de seu agir).

Os actantes interagem na sociedade fazendo, portanto, parte da realidade linguageira, constituída de práticas de linguagem situadas no meio social que, segundo Bronckart (2006), realiza-se por meio de textos (daí a noção de gêneros de texto assumida por este quadro teórico, ao invés de gêneros de discurso). Ao tratar da noção texto, Bronckart (1999) o define como uma unidade comunicativa ou interativa global que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir efeito(s) de sentido sobre o destinatário em determinado espaço e tempo. Cada prática de linguagem realizada por meio de texto se diferencia de acordo com cada situação do meio social, ou seja, sendo elas de diferentes estruturas e conteúdos: os gêneros de texto.

Bronckart (1999, p. 101-102) estabelece “[...] gênero de texto como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos”. Eles são encontrados em situações de comunicação do cotidiano e podem ser explorados em sala de aula, de forma que os alunos consigam vivenciar várias situações relativas ao uso da linguagem em meio social. De acordo com Bronckart (2006), é na experiência com os gêneros de textos e tipos de discurso que acontece o desenvolvimento humano.

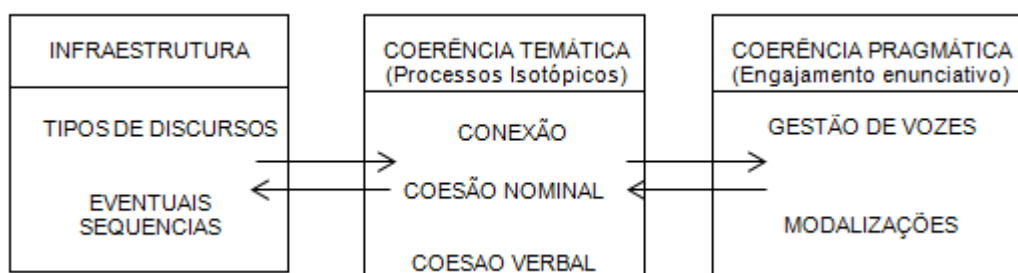
A escolha de um gênero de texto é realizada a partir da situação de comunicação em que o indivíduo está colocado, pois somente percebendo o contexto em que ele está inserido é que então poderá definir o gênero de texto a ser utilizado. Segundo Guimarães, Machado e Coutinho (2007), a dificuldade de descrever os gêneros de texto está, dentre outros fatores, nas representações e no conhecimento que se tem do arquitexto. Segundo Bronckart (2003) o arquitexto é o conjunto de gêneros de texto elaborados ao longo da vida de cada indivíduo de acordo com suas utilizações e reorientações na sociedade. Ou seja, como a situação que o indivíduo se encontra está sendo representada por ele e qual o conhecimento que ele tem sobre diversos gêneros de texto, para que seja feita a escolha do gênero adequado.

Com base nesses conceitos podemos compreender, em linhas gerais, os princípios do ISD assumidos para esta dissertação de mestrado. Vale ressaltar que a análise das verbalizações que ocorreram durante a formação continuada que embasa esta pesquisa foi realizada a partir do modelo da arquitetura textual apresentado por Bronckart (1997/2003), sobre o qual nos detemos na subseção a seguir.

1.2 O MODELO ANALÍTICO DA ARQUITETURA TEXTUAL

Abordamos nesta seção o modelo de análise de textos que atualmente é intitulado *arquitetura textual* (BRONCKART, 1999; 2006). Este modelo, também conhecido como “folhado textual”, compreende que os textos são organizados em três níveis: infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Segundo Bronckart (2008, p. 88) “[...] o texto produzido terá sempre características genéricas, provenientes da adoção de um modelo advindo do arquitexto, e características individuais, provenientes de escolhas individuais em função da situação de produção”. Assim, cada texto se molda de acordo com o contexto em que ele está sendo produzido, levando em consideração tanto o gênero de texto adotado (nível coletivo) quanto às escolhas individuais de recursos da língua mobilizados no processo de textualização (nível individual). A figura a seguir ilustra essa proposta de níveis da arquitetura textual.

Figura 1: Os três níveis da arquitetura textual.



Fonte: Bronckart (2006, p. 147).

De acordo com Bronckart (2006), podemos compreender melhor essa proposta quando observamos que:

- o nível da infraestrutura do texto é definido pelo plano geral do conteúdo temático e pelos tipos de discurso;
- o segundo nível, dos mecanismos de textualização, compostos pelos mecanismos de coesão verbal e coesão nominal, auxilia a dar coerência e coesão ao texto, junto com os mecanismos de conexão que auxiliam na progressão temática do texto;
- o terceiro nível, e o mais superficial, é o dos mecanismos enunciativos que compreende a coerência interativa do texto, analisando marcas de inserção de vozes e de modalizações.

Para o ISD, segundo Bronckart (1999), o plano geral ou infraestrutura textual, primeiro e mais profundo nível de análise da arquitetura textual, assume formas variáveis, dependendo dos tipos de discurso e das formas de planificação e sequências. “Os tipos de discursos podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em um número limitado, que podem entrar na composição de todo o texto”. (BRONCKART, 2006, p. 148). Dito de outro modo, as formas de articulação dos tipos de discurso podem ser variadas dependendo do contexto/gênero em que o texto está inserido/sendo produzido e das escolhas individuais de seu autor.

Mecanismos de textualização, segundo nível da arquitetura textual são constituídos ao nível da infraestrutura junto com a organização do plano geral proporcionando a coerência temática do texto. Auxiliam na progressão temática do texto, estando agrupados em três

conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Bronckart (1999) discorre sobre os mecanismos de conexão como organizadores do texto em diferentes níveis, podendo delimitar as partes constitutivas de um texto, delineando diferentes tipos de discurso em cada parte. As marcas de conexão estão presentes em diversas categorias gramaticais: advérbio, substantivo, preposições, conjunções e etc., também podendo se diferenciar pelo seu valor semântico: valor temporal (então, depois, após, em seguida), valor lógico (ao invés de, porque, de outro modo) e valor espacial (mais perto, do outro lado, no alto). Referente aos mecanismos de coesão nominal, eles “[...] explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais [...]”. (BRONCKART, 1999, p. 268). Essas relações são inseridas em orações e assumem funções sintáticas como sujeito, complemento etc. As marcações de coesão nominal são articuladas em duas categorias: anáforas nominais, que são compostas por sintagmas nominais que podem ser idênticos ao que se antecede, mas diferente no plano lexical (a secretária chamou a **mulher**; **ela** era doutora); e anáforas pronominais, as quais são compostas por pronomes relativos, pessoais, possessivos, reflexivos e etc. que, segundo Bronckart (1999), “podemos considerar como o produto de uma transformação de apagamento de um pronome”. (p. 270); e, por último, a coesão verbal, que, de acordo com Bronckart (2006), é a organização temporal ou hierárquica dos processos verbalizados no texto, realizada pelos tempos verbais, dependendo dos tipos de discurso em que estão inseridos.

Mecanismos enunciativos, considerados o terceiro nível de análise da arquitetura textual, referem-se ao posicionamento enunciativo do próprio autor ou conferido a terceiros, contribuindo para a coerência pragmática do texto e auxiliando os leitores na sua interpretação. Segundo Bronckart (2006), a compreensão do que é expresso em um texto acontece pelas marcas enunciativas de inserção de vozes e pelas modalizações, as quais explicitam avaliações, julgamentos ou comentários, não necessariamente articuladas à linearidade do texto, pertencendo “[...] à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático”. (BRONCKART, 1999, p. 330). As diferentes vozes que atuam em um texto são: voz do autor empírico, vozes sociais e vozes de personagens. A voz do autor refere-se à pessoa que elabora o texto. As vozes sociais originam-se de personagens (instituições sociais ou grupos) não envolvidos no conteúdo temático, mas auxiliam em termos de avaliação sobre alguns aspectos do conteúdo. Por fim, as vozes de personagens representam a implicação de seres humanos ou entidades

humanizadas nos acontecimentos do conteúdo temático. As modalizações, segundo Bronckart (1999) são descritas como:

- a) modalizações lógicas: constituem critérios relacionados com as coordenadas formais (mundo objetivo). Seu conteúdo apresenta elementos de verdade, probabilidade e certeza.
- b) modalizações deônticas: representam as opiniões, os valores e as regras do mundo social. A obrigação, conformidade com as normas da sociedade e domínio do direito são seus elementos.
- c) modalizações apreciativas: apresentam a voz do próprio enunciador (têm origem no mundo subjetivo). Exprime julgamento sobre algum aspecto do conteúdo temático.
- d) modalizações pragmáticas: indicam aspectos da responsabilidade de alguma entidade que compõe o conteúdo temático relativamente às ações do qual é agente.

Dentro desse modelo analítico, a escolha por focalizar os tipos de discurso nesta pesquisa deu-se pela articulação variada deles em diferentes contextos em que o texto está sendo produzido, ou seja, os diferentes momentos da formação continuada analisada neste trabalho podem ser analisados através dos tipos de discurso. Na subseção a seguir aprofundaremos a discussão sobre esse tópico.

1.2.1 Os tipos de discurso

Como vimos na subseção anterior, a partir da arquitetura textual, modelo de análise de textos utilizado pelo ISD, no primeiro nível, o da infraestrutura textual, é possível determos nosso olhar analítico sobre os tipos de discurso e de modalidades de articulação destes em eventuais sequências (narrativas, descritivas, injuntivas, expositivas, etc.). Isso porque “[...] o ISD postula que há certas regularidades possíveis de serem sistematizadas, relacionadas à constituição dos próprios gêneros textuais.” (GUIMARÃES, MACHADO, COUTINHO, 2007, p. 149), sendo uma delas a utilização de determinados tipos de discurso na composição textual de diferentes gêneros de texto, sejam eles orais ou escritos. Ou seja, o ISD utiliza o termo “tipos de discurso” para se referir a unidades linguísticas que compõem o texto.

O uso do termo "discurso" no ISD difere da concepção de discurso de outros autores, pois, no âmbito desse quadro teórico, embora se reconheça que “[...] o termo discurso designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas” (BRONCKART, 2008, p. 87), por questões de coerência terminológica e conceitual, Bronckart (1999) utiliza o termo agir de linguagem (ou languageiro) para essa utilização da linguagem em situações concretas e reserva o termo discurso para a noção de "tipos de discurso", definida como “[...] formatos de realização das unidades de uma língua, que traduzem os poucos formatos que organizam as trocas de linguagens humanas ou as trocas interindividuais de representações”. (BRONCKART, 2010, p. 152). Isto é, os tipos de discurso são formas de organização discursiva, cujo suas estruturas reorganizam conhecimentos e representações dos indivíduos.

Ao mencionar conhecimentos e representações dos indivíduos, vale lembrar a relação que os tipos de discurso têm com o desenvolvimento humano, pois de acordo com Bronckart (2006) em uma de suas teses centrais do ISD é a prática dos tipos de discurso nas mediações formativas que levam ao desenvolvimento do indivíduo.

Os tipos de discurso traduzem o modo de raciocínio do interlocutor, evidenciando que linguagem e pensamento funcionam juntos. Segundo Bronckart (2006), quando o indivíduo produz um tipo de discurso ele ativa os raciocínios, que são mentais e languageiros: raciocínio prático (interação dialogal), causal/cronológico (relato, narração), lógico e/ou semilógico (discurso teórico). Por meio dessa mediação entre os tipos de discurso e os modos de raciocínio que se transmitem formas de operatividade do pensamento humano.

De acordo com Lousada (2010), podemos compreender os tipos de discurso pertencendo aos eixos do narrar e expor, sendo o eixo do narrar (disjunção) e o eixo do expor (conjunção). Os dois eixos têm a possibilidade de estarem implicados ou autônomos, ou seja, podem se implicar, ou não, no ato de produção. A tabela a seguir permite visualizar melhor os quatro tipos de discurso propostos por Bronckart (1999):

Quadro 1: Os tipos de discurso.

Tipos de discurso:	
NARRAR	EXPOR
Relato interativo (Implicado)	Discurso interativo (Implicado)
Narração (Autônomo)	Discurso teórico (Autônomo)

Fonte: Bronckart (1999, p. 157).

A implicação no discurso acontece quando ele é remetido ao sujeito que está na interação. “Quando um texto deixa clara a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem [...]” (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007, p. 151), verifica-se que o interlocutor se implica em seu discurso. A constatação das pistas referentes ao agir das professoras em formação continuada se tornam essenciais para uma compreensão de pertencimento ao contexto mencionado (implicado). Isto é, durante o processo de formação continuada, através dos tipos de discurso, as professoras podem demonstrar como se apropriam dos conhecimentos adquiridos e como percebem-se frente ao desenvolvimento profissional em curso, por exemplo, colocando-se em primeira pessoa em suas verbalizações.

Os tipos de discurso da ordem do NARRAR e da ordem do EXPOR que se classificam como IMPLICADOS são: o relato interativo e o discurso interativo. No relato interativo há presença de recursos linguísticos que implicam o indivíduo na situação em que o texto está sendo produzido. Por exemplo: “**Eu** ensino os conteúdos...”, “É **minha** responsabilidade ensinar...”, ou seja, nos dois exemplos percebe-se a relação do sujeito no momento da fala. No discurso interativo, os acontecimentos que estão sendo narrados aparecem distantes do momento de produção em sua temporalidade, e o sujeito permanece implicado na fala. Por exemplo: “**Eu** ensinei os alunos...”, “Era **minha** responsabilidade ensinar...”. Percebe-se, então, que é contado algo que não está acontecendo no momento da fala, mas que o sujeito tem relação com o ocorrido.

A marca de autonomia no discurso acontece quando o sujeito não se implica textualmente no texto. Dessa maneira, “[...] quando essa relação não é explicitada, e as instâncias de agentividade mantêm uma relação de interdependência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso [...]” (GUIMARÃES; MACHADO;

COUTINHO, 2007, p. 151), identifica-se geralmente o distanciamento do falante em seu agir linguageiro, não se implicando na fala (autônomo).

Os tipos de discurso da ordem do NARRAR e da ordem do EXPOR que são AUTÔNOMOS são: narração e discurso teórico. A narração caracteriza-se pela predominância do tempo pretérito. Há presença de demarcação espaço-temporal e não apresenta pronomes de 1º e 2º pessoa do singular e do plural. Ou seja, percebe-se que o sujeito não se coloca como parte daquele momento de fala. Além disso, é possível perceber o domínio do tempo passado.

O discurso teórico caracteriza-se pela presença de 1º pessoa do plural ou “a gente” e devido ao caráter autônomo com relação ao contexto de produção exibe formas verbais com valor genérico e não apresenta demarcação no espaço e no tempo. Evidencia-se, então, que no discurso teórico constam elementos linguísticos que integrem o indivíduo na interação, mas sem espaço e tempo.

Do ponto de vista do trabalho docente, a identificação dos tipos de discurso pode tornar-se significativa em relação ao agir do professor, seu desenvolvimento profissional e sua tomada de consciência em relação ao seu próprio trabalho. A análise dos tipos de discurso sob as dimensões do trabalho real e o trabalho representado do docente nos mostram, segundo Bronckart (2006), como os professores têm dificuldade de descrever (trabalho representado) o que acontece em sua sala de aula (trabalho real) e, ao mesmo tempo, tomar consciência de que o trabalho prescrito (documentos elaborados pela instituição de ensino e/ou planejamentos de aula) não é, talvez, realizado em sua totalidade. Ou seja, o planejamento do professor pode passar por diversas modificações até ou durante o momento da aula, fazendo com que o professor tenha dificuldade de descrever como acontece seu trabalho. Além disso, que o trabalho real do professor acontece com a competência do docente para conduzir projetos e considerar múltiplos aspectos que envolvem o social, o material, o afetivo e o disciplinar.

Por isso, a formação continuada realizada neste trabalho permite que as professoras analisem seu trabalho de forma que consigam perceber semelhanças e diferenças juntamente com os (as) professores (as) formandos (as), identificando aspectos a serem aprimorados e discutidos em grupo.

1.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O ISD propõe investigar o “[...] papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente

dados para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas” (BRONCKART, 2007, p. 20). Desse modo, consoante a perspectiva desse quadro teórico-metodológico, é *na e pela* linguagem que podemos apreender o desenvolvimento do indivíduo de acordo com as pistas linguísticas que eles tornam evidentes durante a interação verbal (ou agir de linguagem, cf. Bronckart, 1999). Essa é uma forma, também, de fazer avançar o paradigma interacionista social de Vygotsky (1987), do qual o ISD considera-se uma variante e um prolongamento.

Vygotsky (1987) instaurou a noção de desenvolvimento pensando em crianças/aprendizagem. Hoje, no entanto, entende-se que se pode estender esse conceito também para o desenvolvimento dos adultos. O autor enfatizava o papel da linguagem no desenvolvimento humano, acreditando que a principal forma de adquirir conhecimentos era pela interação com o outro. A interação social, de acordo com Pimentel (2007), parte das funções psicológicas superiores (atenção, pensamento abstrato, comportamento intencional e autocontrolado etc.) (VYGOTSKY, 1987; VYGOTSKY; LURIA, 1996), que Vygotsky postula como socioculturais, ou seja, na participação do indivíduo em situações cotidianas que são mediadas pela linguagem. Portanto, essas funções também tomam continuidade após a infância, visto que para se adaptar à sociedade, o indivíduo necessita de aprendizados/desenvolvimento além de suas capacidades inatas. Um dos aspectos essenciais do aprendizado “[...] é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja [...] desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente [na interação entre] pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. (VYGOTSKY, 1994, p. 101). Assim, na interação entre os indivíduos, é possível a troca de conhecimentos e de cooperação para que novas aprendizagens sejam desenvolvidas nesse processo.

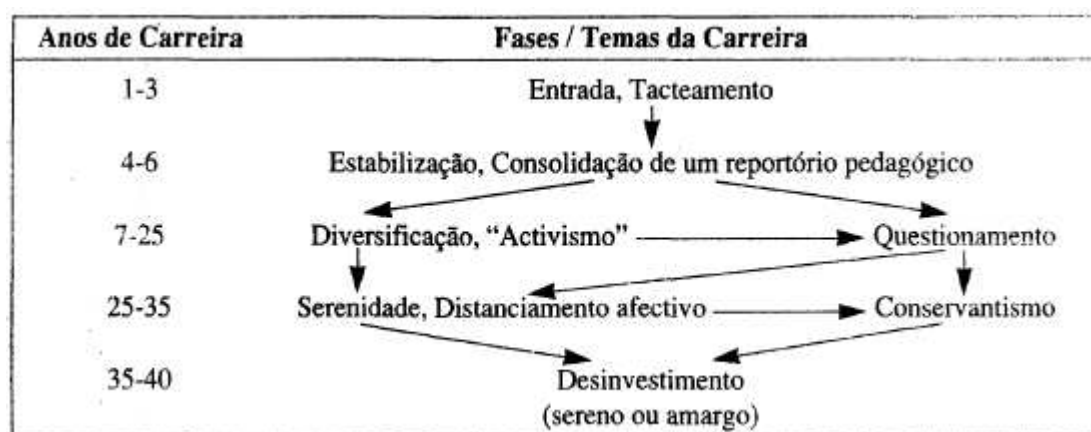
É também sabido que qualquer profissão necessita/demanda contínua de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, pois não é mais possível crer que, por exemplo, a formação inicial instrumentalize o profissional para agir ao longo de sua vida sem considerar as mudanças sociais que vivemos. Nesse sentido, vale explicitar que o conceito de desenvolvimento profissional pode ser entendido como “[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. (HUBERMAN, 2000, p. 38). Dessa maneira, o processo de desenvolvimento profissional pode acontecer em certos períodos/momentos da carreira do sujeito, sem que ele seja necessariamente crescente e contínuo. Pimentel (2007) sugere que o desenvolvimento

profissional ocorre a partir do envolvimento que o profissional disponibiliza em seu processo de aprendizagem. Assim, a participação do profissional é essencial para que haja um desenvolvimento suficiente durante suas aprendizagens.

Na formação inicial do professor, por exemplo, o docente tem a possibilidade de apropriar-se da base de seu trabalho, dando início ao desenvolvimento de sua profissão. E ao longo da carreira, a formação continuada pode ser um dos meios pelo qual o indivíduo continuará se desenvolvendo. “Não é interessante se desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais”. (DE LIMA COSTA, 2004, p. 70). Entende-se, a partir de pesquisas diversas (HUBERMAN, 2000), que cada professor está em uma etapa de sua vida profissional: alguns estão iniciando com muitas dúvidas, insegurança e vontade de aprender, outros estão em um momento em que já possuem segurança em seus planejamentos e em sala de aula, mas percebem que precisam de aprimoramentos e de atualizações em sua didática, e outros professores já possuem experiência suficiente para finalizar sua vida profissional e então se aposentam.

Para detalharmos melhor a questão das etapas de desenvolvimento profissional docente, abaixo está o quadro de fases da carreira proposto por Huberman (2000) que nos auxiliará a compreender cada uma dessas fases.

Figura 2: Fases da Carreira do Docente.



Fonte: Huberman (2000, p.47).

O início da carreira do docente, nos três primeiros anos de profissão, mostra o entusiasmo do professor na descoberta das práticas escolares e da vivência em sala de aula. Esses são os primeiros contatos e a apropriação da profissão, do local de trabalho, dos desafios e das facilidades que serão requeridos ao longo de seu trabalho como docente.

A próxima fase da carreira do professor é a fase de estabilização, sendo o período que o professor começa a construir sua própria identidade dentro da escola. “Na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência pedagógica crescente””. (HUBERMAN, 2000, p. 40). Assim, o professor começa a identificar seu lugar na profissão, suas responsabilidades a cumprir e suas competências a desenvolver.

Dos 7 aos 25 anos de carreira, como elencamos no quadro acima, encontramos o período de diversificação, no qual o professor se sente apto a fazer modificações e melhoramentos em suas práticas escolares, tanto para a satisfação do aluno quanto para sua própria realização como profissional. Ao mesmo tempo em que o professor encontra modificações, de acordo com Huberman (2000), este é o momento em que ele está motivado a encontrar novas atividades pedagógicas dentro da escola. Consideramos essa fase bastante longa, com um intervalo temporal muito abrangente, mas, dada a ausência de pesquisas brasileiras que refinem esse intervalo temporal da profissão docente, seguiremos a proposta do autor nesta pesquisa e deixaremos esse tema de pesquisa para ser mais bem explorado em outra oportunidade.

A penúltima fase da carreira docente está entre os 25 e os 35 anos de profissão, encontrando espaço para a serenidade e distanciamento afetivo. Aos professores que chegam até este período da carreira docente, percebe-se uma maior acomodação em termos de comprometimento e responsabilidades, pois já se encontram há bastante tempo com as mesmas rotinas. Segundo Huberman (2000), os professores estão menos vulneráveis e sensíveis aos acontecimentos na escola, seja com os alunos ou colegas de profissão. Desse modo, a motivação do início da carreira que o professor se preocupava com as melhorias dentro de sala de aula acabam perdendo força após vários anos de docência.

A última fase da carreira docente, denominada fase do desinvestimento, a partir dos 35 anos de carreira é o momento em que “[...] as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão [...]”. (HUBERMAN, 2000, p. 46). Nesse momento, os professores não investem mais no seu desenvolvimento dentro da profissão, priorizando sua vida pessoal e social, levando em conta que a maior parte dos anos já foi dedicado ao trabalho docente.

Davis et al (2013) consideram que “[...] as práticas formativas oferecidas aos docentes não podem ser apenas tentativas de suprir eventuais falhas na formação inicial [...]”. Em outras palavras, as formações continuadas precisam ser construídas a partir das necessidades

dos professores, não somente com o intuito de rever ou até mesmo aprender sobre lacunas que ficaram pendentes na formação inicial, mas sim, a partir do que os professores estão vivenciando em sala de aula, tanto demandas nas disciplinas como aspectos sociais. Talvez as experiências de um professor sejam as mesmas de outro docente, sendo elas positivas ou negativas, e a formação continuada pode auxiliar nesse compartilhamento e reflexão de suas práticas, proporcionando formações que priorizem a fala e as ideias dos professores.

Algumas pesquisas discutem sobre o professor reflexivo, destacando a importância da reflexão sobre suas práticas escolares como ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional. Conforme Pryjma e Winkeler (2014), o professor que reflete criticamente sobre suas práticas é aquele que se coloca nas situações reais de sala de aula e da comunidade no qual a escola pertence, participando ativamente e buscando conhecer a realidade dos alunos e suas necessidades, posicionando-se diante dos problemas, dificuldades e facilidades em que se encontram, para que as atividades e projetos possam fazer sentido para os estudantes. Desse modo, o professor pode perceber durante seu envolvimento e reflexão sobre as práticas escolares, quais são os aspectos que precisam ser aperfeiçoados e quais têm uma maior efetividade entre os alunos.

Ainda com base nos estudos de Pryjma e Winkeler (2014), reiteramos que as autoras mencionam que o processo de reflexão dos docentes pode ser impulsionado pela vontade de inovar e mudar, dando autonomia para o professor escolher a melhor metodologia para suas práticas, desenvolvendo-se constantemente em sua profissão. Portanto, é possível que a reflexão crítica do professor sobre o seu trabalho desperte diferentes maneiras de enriquecer suas práticas escolares.

A partir da reflexão sobre as práticas da profissão, também podemos perceber que certos momentos da carreira de um indivíduo fazem com que o desenvolvimento aconteça e não seja notado pelo trabalhador sem que outra pessoa tenha o comunicado. Ou seja, o trabalhador recebe retornos de um chefe sobre seu trabalho e assim consegue perceber o que estava fazendo errado ou o que precisa melhorar. Receber críticas e/ou avaliações de outras pessoas torna-se mais fácil tomar consciência do que estava sendo feito, ao contrário da tarefa mais difícil que é se auto avaliar e refletir sobre seu próprio trabalho, reestruturando atitudes em relação a ele. Sendo assim, Bronckart (2013, p. 100) esclarece que “[...] uma tomada de consciência tem efeitos desenvolvimentais apenas se gerar em seguida uma reestruturação psíquica”. Isto é, quando acontece a tomada de consciência sobre um aspecto do próprio trabalho no qual não havíamos percebido anteriormente, passamos talvez, a notar nosso

desenvolvimento profissional, seja ele inicial ou já em andamento, reavaliando nossas práticas para dar continuidade a esse desenvolvimento.

Logo, o desenvolvimento profissional do professor pode ocorrer quando o docente se apropria de instrumentos² necessários ao seu trabalho (MACHADO, 2007), reconhecendo e reorientando seu agir e encontrando soluções para diversos conflitos a ele inerentes, tanto durante o exercício de trabalho, quanto em suas aprendizagens durante processos de formação continuada. Isso se torna apreensível ao analista pela mobilização de recursos linguístico-discursivos pelo actante (em nossa pesquisa, focalizaremos os tipos de discurso/modos de raciocínio). Segundo Bronckart (2011), a internalização das estruturas discursivas permite a ação de raciocínio e os tipos de discurso permitem que vários tipos de raciocínio sejam estabelecidos e linguisticamente expressos. Para o autor, como mencionamos anteriormente, o **raciocínio causal-prático** caracteriza-se pela consideração de traços particulares da situação a qual se aplica, e é marcado pelo uso de um tipo de discurso interativo. O **raciocínio pelo exemplo** caracteriza-se pela experiência social ou pessoal, e é mobilizado pelo tipo de discurso narração; e o **raciocínio semilógico** propõe rever em uma sequência lógica de tempo os fatos que acontecem, desconsiderando traços especiais dessa situação, e é mobilizado pelo tipo de discurso teórico.

No próximo capítulo, dedicamo-nos a discutir sobre a temática da formação continuada de professores, bem como descreveremos o modelo de formação continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisa do qual fazemos parte, tópico este que será enfatizado em nossa análise de dados.

² Segundo Machado e Lousada (2010), podemos entender a noção de instrumento numa perspectiva vygotskiana, assumindo que estes são "elos" (materiais/físicos ou psíquicos) que o sujeito emprega para mediar sua relação com o mundo.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada deve auxiliar o professor ao longo de sua profissão para que ele amplie seus conhecimentos e aprimore sua prática em sala de aula. Além disso, ela “é o momento no qual se podem construir e (res)significar conhecimentos, crenças, valores e atitudes sobre a profissão”. (DA SILVA FERREIRA; HENRIQUE, 2016, p. 3). Isto é, durante a formação continuada, considera-se essencial que o professor esteja em constante contato com atividades formativas que lhe forneçam aprendizados relacionados ao seu cotidiano escolar.

A renovação dos conhecimentos dos professores frente à diversidade de temáticas que surgem a todo o momento e às novas tecnologias que estão emergindo socialmente torna-se cada vez mais essencial na formação docente. “A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos”. (DAVIS, 2012, p. 38). Por isso, primeiro é preciso promover a aprendizagem do professor, para que então ele possa proporcionar aos alunos um momento de conhecimento adequado às práticas sociais e à realidade dos estudantes e da escola.

Segundo Gatti (2008), no final do século XX, a formação continuada foi colocada como um avanço na formação profissional do professor, mas os programas eram vistos com o intuito de suprir as necessidades que não eram alcançadas na formação inicial do professor. No início, a formação continuada foi chamada de “reciclagem” e, com esta denominação, eram criados cursos rápidos ou palestras, descontextualizados do que os professores realmente necessitavam. As formações também foram chamadas de “treinamento”, o que “[...] associam-se ações que envolvem automatismo e relegam a reflexão ao segundo plano”. (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 79). Eram vistas, então, como uma atividade mecânica e sem reflexão por parte do professor. Mendes Sobrinho (2006) mencionam, além disso, o termo “capacitação” em que era proposta uma forma de conhecimento que os professores deveriam receber e repassar aos alunos em suas aulas. Desse modo, esse tipo de formação não contribuía para o desenvolvimento do professor em formação. “Além do mais, não se concebe uma formação que desconsidere a instituição escolar, o social, a questão cultural e o papel político da educação”. (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 80). Os professores precisam receber novas informações, mas, além disso, precisam expor suas ideias, práticas, dúvidas e frustrações. A troca de experiências e conhecimentos de suas realidades em sala de aula pode possibilitar um efeito positivo no desenvolvimento profissional docente.

Vale lembrar que “[...] as demandas formativas advêm, principalmente, das dificuldades e das necessidades dos alunos e dos professores [...]” (DAVIS, 2012, p. 47). Através das avaliações de desempenho dos alunos e das demandas sociais, que ocorrem na localidade da escola, é que é possível perceber que tipo de formação continuada deve-se procurar realizar com os professores. Além disso, “[...] a escola reproduz a sociedade como está, mas também pode projetar a sociedade e a escola que queremos”. (OLIVEIRA, 2012, p. 58). Isto é, a escola pode demonstrar o que deseja melhorar, seja dentro ou fora dela, demandando que as formações continuadas sejam realizadas com a intenção de desenvolver/preparar os professores para novos desafios e possibilidades da ação pedagógica.

Um dos conceitos principais das formações continuadas oferecidas aos professores, sob nossa ótica, é a possibilidade de se desenvolver uma aprendizagem em grupo, pois “[...] para catalisar experiências inovadoras que impliquem mudanças nos professores e nas escolas [...]” (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 84) o coletivo tem um papel fundamental na transformação de saberes e práticas, haja vista que é nesses espaços que a interação verbal pode ocorrer de modo mais amplo e significativo. Assim, consideramos que o professor necessita participar de ações de formação continuada nas quais “[...] os formandos são estimulados a refletir sobre suas próprias atividades de trabalho (e por vezes dos seus colegas), para tomar consciência de certas propriedades, efetivas ou potenciais, de suas condutas e de sua situação de trabalho”. (BRONCKART, 2013, p. 98). É dessa forma que o professor se torna capaz de modificar e reavaliar suas aulas de acordo com o que ele percebe ao interagir com o coletivo, a partir das reflexões que são promovidas durante (ou a partir de) as atividades de formação.

Na seção a seguir, vamos apresentar alguns princípios mais específicos de modelos de formação continuada vigentes em nosso contexto escolar e explicitarmos como eles são constitutivos do modelo de formação que vimos experienciando/explorando em nosso grupo de pesquisa.

2.1 OS MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE SE SABE

Os projetos de formação continuada podem ser realizados por escolas, universidades, instituições educacionais etc., para que os professores possam desenvolver-se e contribuir com as demandas sociais e escolares. Os modelos de formação surgem de acordo com as necessidades dos professores de se desenvolver e aprimorar seus conhecimentos e os

formatos delineados pelos formadores como sendo mais adequados para atividades desse tipo. Vale esclarecer que

[e]ntende-se o termo modelo como um conjunto de relações de poder, culturas, crenças e valores estabelecidos entre as instituições (redes) e sistemas de ensino com os sujeitos envolvidos no processo formativo (formadores e formandos), tendo como características implícitas, objetivos particulares e maneiras de conduzir as práticas formativas. (DA SILVA FERREIRA; HENRIQUE, 2016, p. 7).

Esse conjunto estabelecido entre as instituições e os sistemas de ensino varia de acordo com os projetos que a escola executa, conforme a análise dos coordenadores referente ao processo de ensino, ou mesmo conforme as representações dos demais sujeitos envolvidos nesse processo. Os professores, além dos alunos, também precisam estar em constante aprendizado e “[...] compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas com os quais eles e seus alunos estão envolvidos”. (BRASIL, 1999, p. 55). Assim, é essencial ouvir os alunos, a comunidade ao redor da escola e apropriar-se dessa realidade para que haja sintonia dentro e fora da sala de aula.

Do mesmo modo, é válido ressaltar que “a formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão”. (BRASIL, 1999, p. 56), premissa essa totalmente alinhada à concepção de formação continuada que assumimos nesta pesquisa. Consideramos, pois, que, o planejamento da formação deve contemplar todos esses aspectos, garantindo que o professor tome consciência desse espaço formativo e desenvolvimental e de como ele próprio pode se organizar, criar, refletir e concretizar seu progresso durante o processo de formação. Esse entendimento, contudo, parece-nos mais atual e nem sempre foi o princípio norteador de processos formativos, pois, ao analisarmos alguns modelos de formação continuada de professores, especialmente os primeiros modelos desenvolvidos, os chamados "modelos tradicionais/clássicos", percebemos que tais modelos de formação não levam em conta a situação social da escola e dos alunos, sendo assim, “[...] essa formação, tradicionalmente, é imposta de cima para baixo, não considera o professor (sua prática, suas aspirações) como profissional, os anseios da escola e da comunidade, a historicidade e o coletivo”. (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 78). A experiência com esse modelo de formação costuma evidenciar que o professor não consegue idealizar sua sala de aula e relacioná-la com o que está sendo exposto na formação, em grande medida por conta das limitações dessa proposta.

Elencamos as palestras como modelo de formação continuada tradicional em que, de certa forma, costuma ocorrer uma transmissão de informações aos formandos, sem que haja

intervenção ou reflexão sobre as práticas de seu trabalho. “Os modos tradicionais de formação insistiram fundamentalmente nas problemáticas centradas no pólo epistêmico – que corresponde a uma lógica técnica – negligenciando a função crítico-reflexiva da escola”. (CHAMON, 2007, p. 98). Assim, as formações tradicionais abordam conhecimentos gerais sobre demandas escolares, deixando de ouvir os professores e fazer com que eles reflitam e troquem experiências sobre suas práticas escolares do cotidiano em sala de aula.

A partir da ideia de reflexão e compartilhamento de práticas entre professores, emerge o modelo de formação denominado interativo-reflexivo, em que os professores não só recebem informações, mas expõem seus conhecimentos e conseguem interagir com as informações e propostas apresentadas pelos formadores. “O modelo interativo-reflexivo pode ser compreendido como a formação que acontece entre os pares e por aprendizagem mútua entre os formandos”. (DA SILVA FERREIRA; HENRIQUE, 2016, p. 11). No modelo interativo-reflexivo é possível que os professores troquem informações entre si, como por exemplo, suas dificuldades em sala de aula, conteúdos, atividades diversificadas e etc., obtendo um melhor aproveitamento da formação, levando em conta a realidade dos professores formandos, podendo contribuir de fato para os contratempos reais que o professor vivencia na sua prática escolar.

Silva e Castro (2008) abordam o modelo de formação interativo-reflexivo em seu estudo considerando este como um dos modelos mais adequados para a formação de professores. A pesquisa das autoras discute as tendências atuais e os desafios na área da formação continuada. Para elas, o modelo interativo-reflexivo é adequado “[...] uma vez que as propostas de formação centradas na solução de problemas derivados da prática são as que preparam melhor o docente para o enfrentamento de situações futuras” (SILVA; CASTRO, 2008, p. 195). A partir das reais necessidades sobre as práticas escolares dos professores é que as formações serão significativas para o desenvolvimento profissional dos professores.

O estudo realizado por Da Silva Ferreira e Henrique (2016) mostra concepções de modelos de formação (centrados na aquisição, no processo e na situação em que as formações são propiciadas), relacionando com a necessidade dos professores, bem como a organização e a estrutura da formação continuada. De acordo com Da Silva Ferreira e Henrique (2016), a partir dessas concepções, as práticas de formação continuada estão avançando cada vez mais inovadoras, tornando-se efetivas e relevantes para os desafios que os professores nos dias atuais precisam enfrentar no contexto escolar, diferenciando-se dos modelos tradicionais.

Os modelos de formação mais atuais sempre se baseiam nos modelos já existentes, procurando complementar as principais demandas que surgem das práticas escolares dos

professores. “É importante destacar que mesmo existindo modelos distintos como o clássico e as novas tendências, nenhum deles existe isoladamente em seu estado puro, sempre apresentam interfaces entre eles”. (DE LIMA COSTA, 2004, p. 70).

De acordo com Nascimento (1997), o que contribui para a insuficiência do desenvolvimento dos professores após as formações é a falta de continuidade das ações realizadas durante a formação, em que é geralmente separada a teoria do que foi compreendido com a prática real em sala de aula. Pode-se fazer necessário um acompanhamento após cada formação e realizar uma análise sobre o que foi inserido no cotidiano dos professores, o que foi abordado na formação e o que ainda pode ser implementado, considerando então uma possível continuação de formação e a verificação da eficácia do processo realizado. “Nessa perspectiva, as comunidades de troca de práticas são muito úteis para sair do isolamento e reorganizar o repertório de experiências de todos”, afirma Colognesi et al (2019)³. Essa perspectiva ainda é bastante inovadora em nosso país e configurou-se como uma aposta de nosso grupo de pesquisa que, desde 2017, vem explorando essa possibilidade junto à rede municipal de ensino parceira.

Assumindo tal perspectiva, a formação continuada que este trabalho descreve e analisa está relacionada com essa ideia de continuidade de acompanhamento ao propor comunidades de desenvolvimento profissional em contexto escolar. Com o objetivo de consolidar as aprendizagens promovidas pela formação, diminuir dúvidas e aprofundar os estudos de acordo com as demandas dos professores em formação. Em linhas gerais, esse modelo de formação, pautado na ideia de comunidades de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2016; 2019) considera que é necessário instaurar um percurso de formação continuada que vá para além de encontros de formação baseados nos modelos clássico e/ou interativo-reflexivo. A proposta é que se construa na interação e cooperação com os professores em formação, um terceiro modelo de formação, híbrido, em que sejam coconstruídas as ações de formação, dando ao professor papel central na construção das atividades e aos formadores o papel de "mentores" (ou pares mais experientes, em termos vigostskianos) e que esse modelo seja efetivamente contínuo e processual. Esse tópico vai ser mais bem explorado na seção 2.3, a seguir.

Em síntese, os modelos de formação construídos ao longo do tempo mostram o processo de inovação e preocupação com as reais práticas escolares dos professores, para que estas sejam satisfatórias e guardem relação com o desenvolvimento profissional do professor.

³ “Dans cette perspective, les communautés d’échanges de pratiques sont très utiles pour sortir de l’isolement et réorganiser les répertoires d’expériences de chacun”. (COLOGNESI et al, 2019, p. 5, tradução nossa).

Abaixo, uma figura comparativa com alguns aspectos característicos de cada modelo de formação abordado anteriormente, com o modelo da formação que exploramos nesta dissertação.

Figura 3: Modelos de formação continuada.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como mostra a figura 3 acima, o modelo baseado em comunidades de desenvolvimento profissional é um modelo misto, contendo traços de modelos anteriores e trazendo novas formas de abordagem que podem auxiliar no processo de formação continuada de professores. Uma das características dos modelos clássicos de formação é o professor formando participando como ouvinte das formações, característica essa preservada no terceiro modelo formativo, pois compreendemos que seja necessário que alguns momentos do processo de formação continuada contemplem essa característica. Outra característica de modelos anteriores, que foi ser incluído no terceiro modelo é a reflexão por parte dos formandos a partir de ideias/demandas/leituras de sua realidade escolar que os

professores formadores expõem para serem discutidas ao longo do processo de formação. Ao reunir características de modelos de formação anteriores, é possível refletir sobre novas características que podem ser incluídas em novos modelos de formação, como o que está sendo proposto neste trabalho. Para poder chegar a isso, antes, é necessário refletir um pouco mais sobre o papel do formador nesse terceiro modelo de formação continuada aqui defendido.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR

O professor formador que atua em formações continuadas geralmente atua também em escolas, universidades ou nas secretarias de educação, embora, atualmente, haja uma "proliferação" de propostas de formação continuada desenvolvidas por instituições nem sempre vinculadas ao ensino formal. Consideramos importante que “[...] professores experientes assumam atividades de formação sem abandonar a regência de classe” (BRASIL, 1999, p. 67), pois isso permite estar em contato com a realidade da sala de aula e pode proporcionar um melhor entendimento entre o professor formador e os professores formandos, considerando o conhecimento compartilhado inerente aos sujeitos em atuação no contexto escolar. Reconhecemos, assim, que a experiência do professor formador pode ser um diferencial nos processos de formação, auxiliando os formandos no seu processo de inserção profissional.

Vale lembrar que a função do professor formador não é a mesma do coordenador pedagógico das escolas, pois “[...] a função principal do coordenador seja exatamente a de formador de professores da escola em que trabalha, possui também outras atribuições que não se aplicam ao professor formador”. (BRASIL, 1999, p. 67). Dessa forma, é relevante que os coordenadores das escolas, responsáveis por identificar primeiramente a necessidade dos seus professores, tenham proximidade com os professores formadores e, se possível, participem ativamente das formações.

Segundo o documento “Referenciais para a formação de professores” (Brasil, 1999), o professor formador pode desenvolver a competência profissional dos professores participantes da formação, mediante a interação com esses professores, utilizando o diálogo e as trocas de experiências para refletir sobre as práticas realizadas nas escolas. Essa interação passa a ser fundamental para que os formandos percebam facilidades e dificuldades em comum na profissão de professor, compartilhando ideias, frustrações, momentos de realizações e aprendizado. Assim, o desenvolvimento pode se tornar claro quando os

professores identificam os pontos positivos de suas aulas, proporcionando maior motivação e revitalização de suas rotinas escolares.

Outro ponto importante de uma formação, e importante para o professor formador, são as informações iniciais sobre os professores interessados em participar da formação. Através de um formulário, entrevista ou questionário prévio é possível analisar as necessidades dos professores no momento atual. “Assim, o aprofundamento sobre a finalidade do ensinar (objetivo), o que ensinar (conteúdo), o como ensinar (metodologia) e o para quem ensinar (características dos alunos) emerge como uma necessidade formativa que os processos de formação contínua podem atender”. (FÜRKOTTER, 2014, p. 864). Em cada formação pode surgir um tópico em comum que os professores gostariam de debater, aprender e compartilhar suas dúvidas e experimentos, por isso, a formação continuada em análise nesta pesquisa buscou verificar, antes de iniciar o processo, informações importantes sobre os professores que tinham interesse em participar, para que o planejamento das oficinas de formação acompanhasse as necessidades dos docentes. Isso foi feito tanto por meio de encontros com representantes da rede municipal de ensino parceira quanto pela aplicação de um formulário de sondagem eletrônico, realizado via Google Forms⁴, com os professores inscritos na formação realizada em 2018, ano base desta pesquisa.

Assim como os professores que buscam formações continuadas, os professores formadores também devem se manter em constante aprendizado para que a construção das formações seja eficaz diante do contexto e da realidade dos professores formandos. Pode-se considerar que o professor formador deve ter a competência e a “[...] capacidade de analisar o trabalho dos professores [...] e intervir com sucesso no desenvolvimento da competência profissional”. (BRASIL, 1999, p. 77). Isto é, o professor formador necessita de uma frequente atualização sobre o trabalho do professor para poder intervir e atender qualificadamente as demandas formativas a cada ano.

Ainda que a análise do trabalho dos professores formandos seja o foco do trabalho do professor formador, é indispensável que ele analise regularmente o seu próprio trabalho, desenvolvendo-se juntamente com as formações que o instrui. De acordo com o documento “Referenciais para a formação de professores” (BRASIL, 1999), o trabalho dos professores formadores analisa tanto a sua prática, quanto a dos formandos, bem como atividades

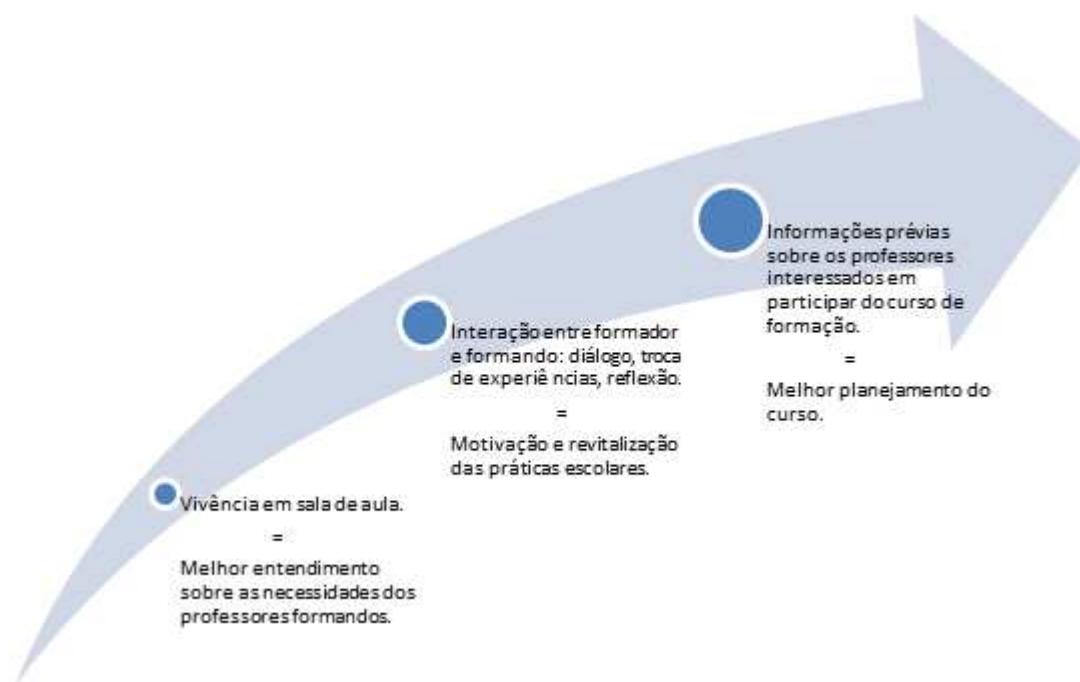
⁴ Esse questionário buscou identificar, para além dos dados pessoais e profissionais dos professores, informações acerca de suas representações prévias sobre uma boa aula de Língua Portuguesa, conhecimentos sobre gênero de texto, ensino de oralidade, ensino de leitura, ensino de escrita e ensino de análise linguística/semiótica.

realizadas por eles. Além disso, demanda uma possibilidade de diálogo entre todos envolvidos no processo de formação, enriquecendo a preparação de cada formação.

Em resumo, o professor formador tem um papel fundamental no planejamento e na organização dos processos de formação continuada, sendo responsável por reunir todas as informações necessárias sobre os professores interessados em participar da formação, oferecendo um processo que propicie o desenvolvimento profissional dos formandos, e que ao mesmo tempo, desenvolva a si mesmo como ministrante da formação.

Na figura abaixo, está um resumo sobre alguns aspectos importantes abordados nesta subseção, que podem auxiliar o professor formador em suas experiências com formações continuadas.

Figura 4: O professor formador e suas experiências.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Considerando a figura 4 acima, podemos perceber que as experiências dos professores formadores são essenciais para que haja um planejamento adequado de formações continuadas. Além disso, a interação entre formando e formador precisa acontecer em todos os momentos do processo de formação para que tomadas de consciência sobre o trabalho do professor formando possa acontecer, bem como seu desenvolvimento profissional durante a formação continuada.

Nesse sentido, o(s) formador (es) do modelo de formação continuada baseado em comunidades de desenvolvimento profissional, especificamente no caso desta pesquisa, buscaram a união das características essenciais para que o modelo se concretizasse. Uma das características que o(s) formador (es) de nosso modelo de formação priorizou(aram) foi a obtenção de informações prévias sobre os professores interessados em participar da formação. Em relação às informações, o formador buscou atualizar-se sobre o trabalho do professor coletando referenciais teóricos e materiais que pudessem auxiliar no aprimoramento do planejamento da formação, realizando diversas leituras e discussões em conjunto com outros professores formadores, inclusive professores atuantes na rede municipal de ensino parceira desta pesquisa. Ademais, o(s) professor (es) formador(es), durante o processo de formação, buscou(aram) interagir com os formandos para se apropriar da realidade das comunidades das escolas dos professores participantes. Dessa forma, o(s) formador (es) conseguiu(iram) possibilitar aos formandos que tomassem ainda mais consciência sobre a criação, a organização e a reflexão de suas práticas de sala de aula, propondo tópicos a serem discutidos durante a formação. Um exemplo que podemos elencar aqui são os momentos durante a formação em que os professores formandos se colocam no papel de alunos (considerando o princípio de homologia de processos proposto por Schön, 2000), realizando tarefas que seriam propostas por eles em sala de aula. Nesses momentos, os formandos podem trocar experiências e refletir sobre suas práticas, tomando consciência de seu trabalho em sala de aula, facilidades e dificuldades a serem percorridas em suas trajetórias.

Outra característica importante para o modelo de formação é a proximidade dos coordenadores das escolas (também participantes do processo de formação continuada) com os formadores, pois são eles que estão diretamente em contato com os professores dentro da escola, podendo auxiliar os formadores com informações sobre as práticas escolares que estão sendo desenvolvidas pelos professores.

Um dos aspectos relevantes que podem ser trabalhados com mais ênfase nesse modelo de formação continuada é a falta de continuidade às ações realizadas durante as formações continuadas, uma questão levantada pelos professores formandos durante o processo de formação. Devido a essa questão, o modelo de formação propicia essa continuidade nas comunidades de desenvolvimento profissional propostas após o término das oficinas. Sobre isso, o próximo capítulo procura elucidar a perspectiva adotada neste trabalho.

3 O MODELO DE FORMAÇÃO COCONSTRUÍDO PELO GRUPO DESENVOLVPROF

Neste capítulo, descreveremos em detalhes o modelo de formação desenvolvido pelo grupo de pesquisa “DESENVOLVPROF” da Unisinos, que foi dividido em oito ciclos (GUIMARÃES; CARNIN, 2019), para visualizarmos melhor a estrutura do processo de formação continuada e como sua articulação permite que pensemos em propostas de desenvolvimento profissional.

CICLO 1 - O primeiro ciclo representa a estruturação do processo de formação, colocando o professor nas ideias centrais da formação, refletindo sobre suas reais necessidades e como essa formação pode ser eficaz, na medida em que os professores se colocam no lugar de alunos, a partir do princípio de homologia de processos (SCHÖN, 2000). Um exemplo de como isso aconteceu foi na simulação de uma atividade realizada em sala de aula com alunos, em que os formadores propuseram para as formandas que fizessem, em grupo, um panfleto com o tema “descarte de lixo” (tema do projeto didático de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2014) apresentado anteriormente pelos formadores no início da oficina aos participantes). Durante as apresentações de seus panfletos, as professoras discutiram sobre facilidades e dificuldades na realização da tarefa, bem como um equívoco cometido por parte de algumas participantes, por exemplo, ao produzir um “folder” ao invés de panfleto. Tal equívoco que as professoras precisam lidar no cotidiano de sala de aula, realizando correções, explicações e oportunizando a compreensão dos alunos sobre os conteúdos e atividades propostas.

Além de apresentar os panfletos produzidos para as demais colegas, elas puderam vivenciar, a partir de metodologias ativas, experienciais, uma atividade como se fossem seus alunos, repensando então, as suas práticas escolares e desenvolvendo-se de acordo com as trocas de experiências com outros professores, proporcionadas pelas atividades da formação.

Este foi um ciclo voltado para o conjunto total do grupo dos cursistas, que envolvia professores de língua portuguesa nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, sempre preocupado com a realização de dinâmicas de intervenção e participação que fizessem os professores saírem do lugar de (meros) espectadores da formação continuada proposta. (GUIMARÃES; CARNIN, 2019, p. 93).

Isto é, as professoras interagindo e construindo juntas suas questões, ideias e dúvidas quanto às suas práticas escolares, algumas vezes, podendo entrar em conflito quando estão na posição de alunos, ao perceber que, o que elas fazem em sala de aula pode ser modificado,

e com o auxílio dos formadores, conseguir então, gerenciar esse conflito e obter uma visão diferente de seu trabalho em sala de aula.

Dentre as atividades ministradas durante a formação, buscou-se propiciar esses momentos em que as professoras realizassem as atividades como se fossem alunas, percebendo assim as facilidades e as dificuldades na realização das práticas que seriam propostas por elas mesmas (as professoras). Desse modo, a reflexão por parte das formandas se torna mais desenvolvida na medida em que vivenciam essas simulações de atividades que as direcionam para a experiência como alunas.

Nas primeiras oficinas da formação, foi possível perceber que as professoras iniciaram suas participações como ouvintes e, ao longo das oficinas, puderam perceber que elas seriam ouvidas, que suas participações com exposição de opiniões e experiências seriam os elementos-chave para o andamento da formação.

CICLO 2 - No ciclo anterior foi mencionado um dos aspectos centrais do modelo de formação: focar nas professoras participantes como o centro da formação continuada, partindo das suas dúvidas, ideias e compreensões, os professores formadores identificariam as reais necessidades para planejar as oficinas. Uma das demandas do processo de formação continuada foi criar atividades em que o professor pudesse conhecer melhor sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) (demanda definida pelos formadores conforme as respostas do questionário prévio respondido pelas professoras antes do início da formação) e o que ela apresenta como proposta de ensino de Língua Portuguesa, nos diferentes eixos relacionados a essa área do conhecimento.

Referente à BNCC, a proposta da formação instigou as professoras a conhecer mais sobre o que a base mostra a respeito da disciplina de Língua Portuguesa, discutindo aspectos pertinentes a cada eixo proposto. Em uma das oficinas do eixo da leitura e da escrita, por exemplo, os professores puderam debater sobre questões trazidas pela BNCC referente às competências de leitura e escrita, relacionando-as com o seu trabalho de ensino.

CICLO 3 - Norteando-se pela BNCC, as oficinas foram pensadas para que os professores formandos pudessem incluir, mais facilmente, os conceitos ratificados por esse documento em suas práticas de sala de aula. Por isso, um dos aspectos que foram abordados no questionário inicial e nas oficinas foi a questão dos gêneros de texto, percebendo a compreensão dos formandos sobre o que são os gêneros, quais são utilizados em sala de aula, quais gêneros novos estão surgindo e quais os docentes ainda não conhecem. Outro tópico a ser destacado foi a exploração do projeto didático de gênero apresentado nas oficinas iniciais, o qual norteou o trabalho final do processo de formação. As docentes puderam aprofundar

seus conhecimentos sobre esse tipo de projeto e vivenciar (tanto como professoras quanto como alunas) os diversos tipos de atividades que se pode incluir no trabalho com projeto didático de gênero. Um dos principais objetivos durante as oficinas foi o entendimento sobre a prática social como ponto de partida para a construção do projeto didático de gênero (PDG), sendo a prática que indicará quais os gêneros de texto serão possíveis e compatíveis com em um determinado projeto.

Além disso, um elemento importante das abordagens das oficinas foi possibilitar que as professoras interligassem os quatro eixos debatidos em diferentes momentos, compreendendo que para a produção de um PDG, eles precisam estar articulados, pois cada um compõe uma parte do projeto.

CICLO 4 - Durante as oficinas destinadas à produção de seus projetos didáticos de gênero, as professoras foram divididas em pequenos grupos, juntamente com um dos professores formadores, o qual exercia a função de mentor, para acompanhar e auxiliar as docentes durante a construção de seus PDGs. Esse ciclo propõe a “Vivência comunitária entre os professores cursistas e o grupo de mentores (formadores responsáveis por assessorar mais proximamente duplas ou trios de professores em formação), para elaboração de proposta inicial de PDG adequado às turmas em que os docentes lecionam língua portuguesa”. (GUIMARÃES; CARNIN, 2019, p. 93-94). A ideia principal foi a possibilidade de trocar informações e experiências sobre a prática social mais adequada a ser aplicada nas turmas escolhidas, de acordo com as características de cada uma. Em uma das oficinas, a proposta foi refletir nos grupos o que as turmas das professoras teriam em comum, qual a realidade das escolas e o que elas percebiam dentro da sala de aula que poderia se tornar uma prática social potente o suficiente para gerar um projeto de ensino a partir dela mesma.

Esses momentos em grupo foram essenciais para que as professoras pudessem encontrar similaridades e diferenças entre as realidades de suas turmas, sua maneira de trabalhar com os alunos, a atuação da escola junto aos projetos dos professores e etc. O apoio de um (a) professor(a) mentor(a) junto a cada grupo ofereceu um pouco mais de tranquilidade e confiança para que as professoras pudessem elaborar seus PDGs.

CICLO 5 - Este ciclo sugere que após a discussão em grupo sobre o perfil das turmas e a realidade das comunidades, as professoras pudessem retornar para a escola para informar aos alunos sobre a ideia de projeto, e a partir da resposta dos alunos sobre as temáticas decidir se seria mantido ou modificado o projeto pensado pelas professoras formandas. Dessa forma, um encontro seguinte oferecido para a reestruturação do PDG se fez necessário, e uma das

tarefas desse encontro foi a construção de um modelo didático de gênero (MDG)⁵, instrumento este que a maioria das professoras não conhecia.

Como continuidade do processo de construção dos PDGs, as professoras retornaram a uma nova oficina para planejar os PDGs e realizar as alterações necessárias após o retorno que tiveram de seus alunos. Dentre esse planejamento, além de planejar as atividades que comporiam o projeto, as professoras deveriam construir o modelo didático de gênero, uma espécie de guia sobre como planejar as aulas de acordo com o gênero de texto escolhido, incluindo características principais do gênero, como abordá-lo em determinadas situações e “a preocupação com atividades que possam também abarcar produção de leitura e/ou análise linguística/semiótica, e/ou oralidade”. (GUIMARÃES; CARNIN, 2019, p. 94). A partir desse modelo criado pelas professoras, tornando mais acessível à forma de desenvolver o ensino do gênero de texto, foi possível incorporar nas atividades que seriam desenvolvidas para o projeto, os quatro eixos abordados nas oficinas do início do processo de formação: escrita, leitura, análise linguística/semiótica e oralidade.

Vale lembrar que, o uso das tecnologias auxiliaram as professoras nesse ciclo, pois muitos momentos puderam ser de combinações à distância, por meio de redes sociais, Google Drive ou mesmo pela plataforma Moodle, para que o trabalho pudesse ser executado de forma que suas atividades na escola não fossem prejudicadas.

CICLO 6 - Ao final das oficinas de planejamentos dos PDGs, com o projeto já em andamento nas escolas, as professoras organizaram apresentações sobre seus projetos para o encerramento desse processo de formação na Unisinos. Nesse último encontro, as professoras expuseram o que já havia sido trabalhado com os alunos do projeto por elas construído, e quais seriam os próximos passos (para aquelas que não haviam finalizado).

Foi solicitado que ao final das apresentações, as professoras e/ou coordenadoras pudessem relatar suas experiências com o planejamento e/ou desenvolvimento de PDGs e suas impressões finais sobre a formação continuada. Esse momento foi de grande importância para a formação, pois foi possível perceber o desenvolvimento das professoras, por quem acompanhou o processo desde o início das oficinas, e para quem não acompanhou, que pôde compreender através dos relatos das professoras como aconteceu todo o processo de formação até que as professoras chegassem no projeto final.

⁵ Um modelo didático de gênero é um instrumento pedagógico que sistematiza os conteúdos e os conhecimentos que são característicos no gênero escolhido, o tipo de estrutura, a organização e o estilo do gênero, elencando elementos linguísticos essenciais para sua composição. Assim, o trabalho com o gênero pode ser facilitado ao consultar nesse modelo as possíveis maneiras de se trabalhar com ele, tomando-o como um guia de referência, mas sem, com isso, esgotar as possibilidades de trabalho ou limitar o gênero as características nele descritas (MIRANDA E TONINI, 2013).

Esse encontro final contou com a presença de convidados externos à formação, o que propiciou opiniões enriquecedoras de quem não esteve engajado durante o processo formativo aqui relatado. Como forma de expor os trabalhos para a comunidade acadêmica, o evento de aula aberta realizado pela Unisinos contou com a presença de estudantes da pós-graduação e da graduação, bem como professoras da universidade, podendo alcançar um público maior que pudesse compartilhar os resultados preliminares desse modelo de formação.

CICLO 7 - As comunidades de desenvolvimento estão sendo construídas (ao longo de 2019 e com previsão de continuidade em 2020) para que as professoras e as coordenadoras desenvolvam, a partir da formação iniciada em 2018, movimentos ou processos formativos situados em suas próprias escolas, com acompanhamento de formadores/pesquisadores vinculados à UNISINOS e/ou à Secretaria Municipal de Educação do município parceiro. Nesse caso, um grupo de professoras/coordenadoras foi convidado a participar do planejamento estratégico desse ciclo, atuando “professoras de referência” por sua atuação como referência à formação das comunidades de desenvolvimento profissional no espaço das escolas da rede de ensino parceira. Salientamos que essa participação é voluntária. Com o objetivo de planejar e gerenciar os conflitos que as professoras apresentam sobre suas práticas escolares, durante e após a formação, as comunidades de desenvolvimento foram pensadas a partir de reflexões do grupo de pesquisa responsável pela construção do processo de formação, idealizando uma maior reflexão sobre os aspectos que poderiam ser aperfeiçoados.

CICLO 8 – Este ciclo é explicado por Guimarães e Carnin (2019) como uma etapa que prevê:

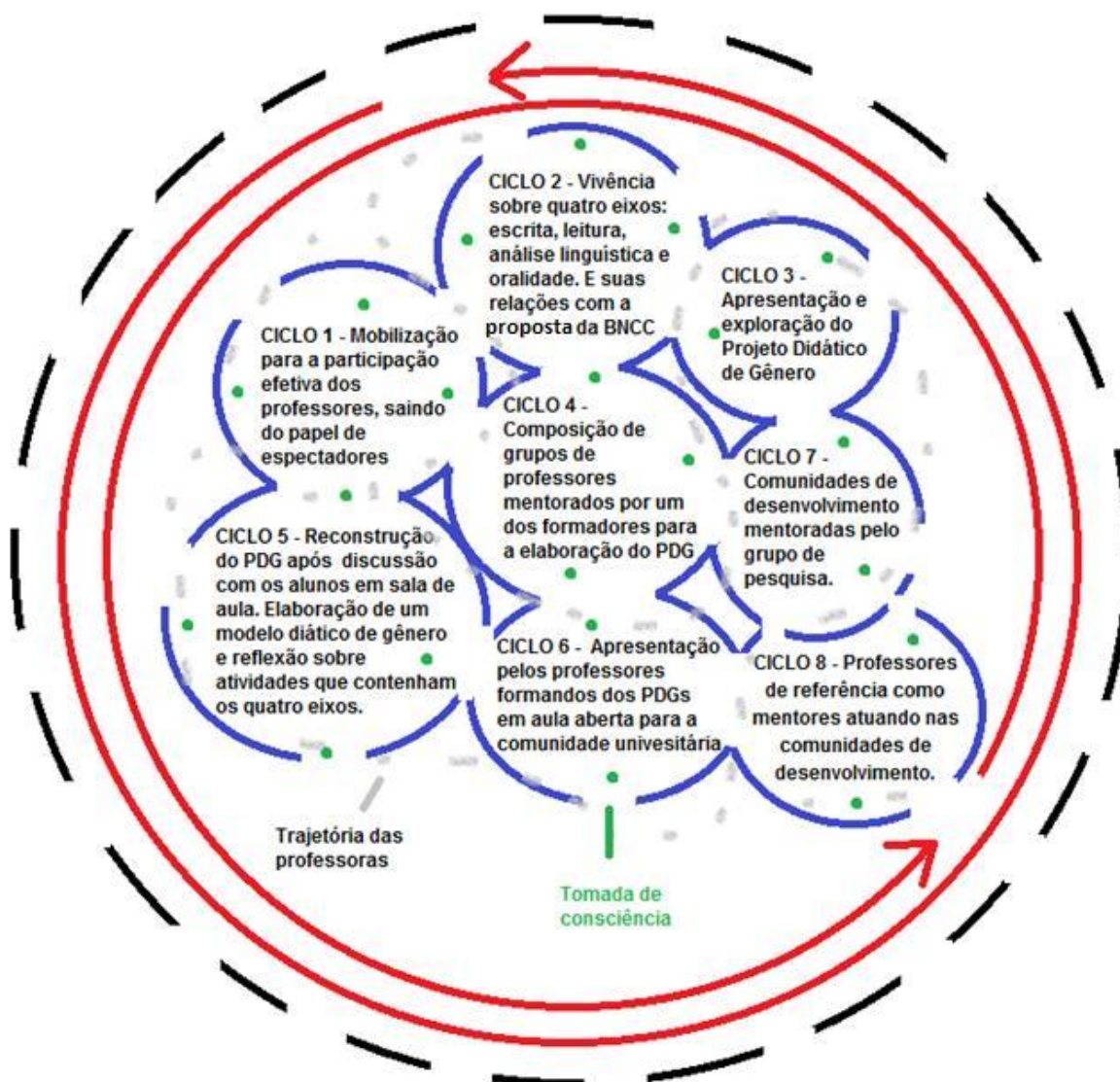
Maior envolvimento dos professores que participaram da formação e das comunidades de desenvolvimento, agora também como mentores de outros professores que se agregarão a essas comunidades. Os próprios professores da rede com mais experiência nas práticas vivenciadas passam a mentorar os novos professores que chegam às comunidades, numa formação muito semelhante a das comunidades de prática, aproximando-se dos traços definidores dessas comunidades, como os elencados por Holmes e Meyerhoff (1999, p. 179). (GUIMARÃES; CARNIN, 2019, p. 94).

No último ciclo proposto por este modelo de formação, espera-se que as professoras de referência possam tornar-se uma real referência para as demais professoras da rede municipal de ensino, podendo colaborar para que o desenvolvimento profissional dos docentes esteja sempre fortalecido e que a troca de saberes entre professores e coordenadores

torne-se uma prática comum nas escolas, propiciando a reflexão dos professores sobre suas próprias facilidades, dificuldades e habilidades desenvolvidas ao longo de suas carreiras.

A figura 5 a seguir sintetiza visualmente essa proposta de formação em ciclos e permite sinalizar em quais momentos desse processo foram gerados os dados empregados nesta pesquisa.

Figura 5: O modelo de formação continuada.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na figura acima observamos a representação do modelo de formação continuada criado pelo grupo DESENVOLVPROF. Os oito ciclos da formação (em azul) estão interligados, mas não de forma linear, possibilitando que durante o processo de formação continuada eles sejam organizados da forma que os formadores refletirem sobre o grupo de formandos que estiver em formação. Os pontilhados em cinza representam a trajetória das

professoras da formação continuada realizada. A trajetória das professoras também não é linear, pois de acordo com os conhecimentos construídos conjuntamente, a partir das duas trocas de experiências, vivências e criação dos PDGs, a todo o momento elas retomavam ciclos anteriores para refletir e aprimorar seus projetos. Os pontos em verde espalhados entre os ciclos representam a tomada de consciência das professoras durante o processo de formação continuada, ou seja, em diversos momentos da formação pôde-se verificar a tomada de consciência das professoras referente às informações, vivências, práticas escolares e aprendizados sobre o trabalho com PDG. As duas flechas em vermelho dentro do círculo, apontam para direções opostas para demonstrar que o desenvolvimento profissional pode ocorrer em qualquer momento do processo de formação, de forma progressiva ou não. Por fim, o círculo tracejado em preto ao redor representa o modelo de formação que é aberto e permeável, possibilitando que ciclos sejam adicionados ou retirados para melhor aproveitamento de cada processo de formação realizado.

Em síntese, o modelo de formação proposto baseia-se na noção de desenvolvimento profissional, como podemos perceber nos ciclos que constituíram esse processo. Ao refletir sobre os ciclos que comporiam este modelo de formação, foi idealizado que os professores formadores conhecessem as necessidades de seus futuros formandos, que a troca de experiências entre eles dentro da formação fosse exercida, que os formandos continuassem em processo de formação após a final dos encontros, participando das comunidades de desenvolvimento para refinar cada vez mais seus conhecimentos e práticas escolares. Além disso, os quatro eixos de ensino trabalhados neste modelo de formação (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica), apesar de serem estudados separadamente para suprir todas as dúvidas e desconhecimentos dos docentes em formação, serão reforçados nas comunidades de desenvolvimento de forma que os professores formadores possam mostrar como esses eixos se entrelaçam dentro do PDG, tornando mais compreensível a maneira como abordá-los nos seus projetos de ensino.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia em que esta pesquisa está fundamentada. Apresentamos os critérios de seleção para a análise de dados, a descrição do contexto de pesquisa, o contexto das professoras participantes da pesquisa, bem como a geração de dados em detalhes.

Esta pesquisa constitui-se como de base qualitativa e busca evidenciar análises sobre momentos da formação em que as interações das professoras permitem apreender pistas de seu desenvolvimento profissional e de tomada de consciência durante esse processo formativo. Dentre esses momentos estão questionários e participações (verbalizações) das professoras em diferentes atividades durante o processo de formação. Sobre pesquisas de base qualitativa, Creswell (2010) explica que elas são meios para compreender e explorar o significado que os indivíduos atribuem a um problema social. No caso desta pesquisa, a efetividade do modelo de formação continuada realizado a partir da análise e percepção de desenvolvimento profissional das professoras.

4.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADO

O processo de formação continuada que embasa esta pesquisa, nomeado como “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, realizado no ano de 2018 em colaboração com a rede municipal de ensino parceira, teve uma carga horária de 80 horas distribuídas em dois semestres, sendo 44h presenciais e 36h A distância, mediadas/apoiadas pelo uso da plataforma Moodle, em uma comunidade formatada especificamente para esse fim. Como as interações que serão analisadas nesta pesquisa dizem respeito, em sua maioria, às atividades realizadas presencialmente, vale destacar que às 44h dessa etapa foram divididas da seguinte forma: um encontro de apresentação da formação; um encontro sobre alguns conceitos que seriam abordados durante a formação como: gênero, letramentos e projetos didáticos de gênero (PDG); dois encontros sobre cada eixo articulador do ensino de língua materna na escola, consoante à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018): escrita, leitura, análise linguística/semiótica/semiótica e oralidade; um encontro síntese sobre as experiências vivenciadas nas oficinas sobre os quatro eixos; três encontros para o planejamento do PDG e mentoria de um professor formador; um encontro para a apresentação dos projetos e encerramento da formação. É importante salientar que a descrição das oficinas foi inserida

em sequência, mas essa sequência não faz parte dos ciclos (que não são lineares) propostos no modelo de formação.

Dos 43 docentes inscritos, 41 professoras iniciaram o processo de formação continuada, e por diversos motivos, algumas precisaram interromper sua participação na formação. Por isso, 33 professoras concluíram a formação continuada, totalizando 12 PDGs construídos e cerca de 2.192 alunos alcançados com esses projetos, conforme levantamento realizado pelo grupo de pesquisa “DESENVOLVPROF” a partir de formulário online realizado após a formação continuada. Destacamos, ainda, que a formação realizou os encontros presenciais no espaço da Unisinos, embora reconheça a importância (e tenha avançado, em 2019, para) a realização de encontros de formação continuada no próprio espaço da escola. Essa opção se deve tanto aos recursos físicos da instituição, que foram colocados à disposição desse processo formativo, quanto pelo reconhecimento de que muitas professoras sentiam-se motivadas em poder "voltar à universidade para estudar". A rede municipal parceira viabilizou o transporte das professoras para a participação nos encontros presenciais, o que, em certa medida, também facilitou a mobilização das professoras, haja vista que a universidade e a rede municipal de ensino são localizadas em cidades diferentes, embora vizinhas.

Detalhando um pouco mais o processo, cumpre destacar que a formação teve início no dia 22 de março de 2018, com recepção das professoras e das coordenadoras⁶ inscritas, abertura da formação com algumas dinâmicas de introdução ao processo formativo e informações de como ocorreriam os encontros. Dentre essas informações, as professoras ao concordaram em participar da formação já estavam cientes de que durante o período da formação elas deveriam realizar atividades formativas a distância, instaurando também o trabalho na modalidade híbrida em sua formação, realizando atividades pela plataforma Moodle. Esse foi, certamente, um incremento no repertório de experiências formativas das professoras participantes, as quais revelaram, durante o processo, pouca familiaridade com esse tipo de trabalho e de suporte interacional.

Durante o mês de abril de 2018, os encontros de formação foram voltados à contextualização do processo de formação continuada, envolvendo professoras e coordenadoras em atividades que elas pudessem ser ouvidas e que pudessem expor suas práticas, dúvidas e anseios da profissão. Também, durante este período os professores formadores trabalharam para que as professoras formandas pudessem conhecer, ou

⁶ A inscrição inicial para o processo de formação continuada contava com professoras e professores. O uso do feminino se deu pela participação efetiva apenas de professoras durante a formação continuada.

aprofundar sua compreensão sobre o trabalho com projetos didáticos de gênero, fazendo com que todas as participantes se familiarizassem com esse tipo de projeto e que todas tivessem um entendimento compartilhado sobre isso.

Do final do mês de abril até o início de agosto de 2018, realizaram-se as oficinas voltadas ao trabalho com/sobre leitura, escrita, análise linguística/semiótica e oralidade, as quais foram divididas nesses mesmos quatro eixos, com dois encontros para cada um deles. Vale destacar que essa separação foi exclusivamente metodológica, relacionada à organização do processo formativo, pois entendemos que no trabalho com projetos de ensino de língua portuguesa, todos esses eixos operam de modo articulado. Ressaltamos que as professoras e coordenadoras foram divididas em dois grandes grupos, a fim de possibilitar um trabalho com um coletivo composto de um grupo de trabalho, sendo assim, em cada encontro de formação, duas oficinas ocorriam ao mesmo tempo (ex.: grupo A participou por 2 semanas consecutivas das oficinas sobre escrita, enquanto o grupo B participava das oficinas sobre leitura; depois, o grupo B participou das oficinas sobre escrita enquanto o grupo A participava das oficinas sobre leitura).

A partir do mês de agosto até o início de outubro de 2018, foram realizados encontros focados nos planejamentos dos PDGs. Nesses encontros, as professoras foram divididas em grupos ainda menores, que eram separados por regiões geográficas onde se localizavam suas escolas. Cada região contou com um (a) professor (a) formador (a), o qual nomeamos mentor(a), auxiliando cada grupo no desenvolvimento de seus projetos. É importante dizer que o contato entre grupos e mentores (as) não se deu apenas nos encontros da formação, mas também online (seja via Moodle ou outros recursos como Google Drive e/ou aplicativos de mensagens instantâneas) durante as semanas dedicadas à elaboração dos projetos didáticos de gênero.

No dia 08 de novembro de 2018, ocorreu o encerramento da formação com as apresentações dos projetos didáticos de gênero elaborados por cada grupo de professoras. O evento contou com a presença de professores da Unisinos, os quais não participaram do processo formativo, convidados para atuarem como debatedores dos projetos apresentados; representantes da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo e da Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação da Unisinos, bem como alunos de graduação e/ou de pós-graduação interessados, uma vez que este encontro foi aberto à participação de público externo ao processo formativo. Nas apresentações dos projetos, ao final, com o intuito de potencializar a reflexão docente sobre como se deu o desenvolvimento dos PDGs e sua participação na formação continuada, foi solicitado que as professoras fizessem um relato sobre a experiência

que tiveram durante a formação, a construção do PDG e a sua aplicação nas escolas.

Em síntese, considerando o processo formativo vivenciado e que embasa esta pesquisa, além das reflexões teóricas empreendidas por outros pesquisadores da área, é possível considerar que, para que haja desenvolvimento profissional, é necessário que as formações continuadas sejam planejadas de acordo com as necessidades reais dos professores, para que quando os docentes participem, eles possam visualizar seu trabalho e esperar que a formação traga aprendizagens e modificações ao longo de suas carreiras, entendendo que “[...] todo o processo de formação contínua deve ouvi-lo, se pretende contribuir para que ele se torne um professor crítico-reflexivo”. (FÜRKOTTER, 2014, p. 855). Assim, o processo de formação continuada realizado, em análise nesta pesquisa, propôs contemplar os aspectos citados, com o intuito de desenvolver profissionalmente o professor formando, oportunizando a reflexão e, principalmente, a troca de experiências, práticas e aprendizados durante a carreira docente.

4.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Para delimitar o objeto de estudo elaboramos a pergunta de pesquisa que norteia a nossa investigação: *Como o modelo de formação continuada realizado pode ser descrito (e analisado) em termos de modo(s) de promoção do desenvolvimento profissional docente? É possível verificar se ele influencia no desenvolvimento profissional do professor a partir das verbalizações voluntariamente produzidas pelas professoras durante sua participação nas atividades de formação continuada?*

Com o propósito de responder essa pergunta nos ancoramos nos seguintes objetivos:

- i) Descrever e analisar o modelo de formação continuada desenvolvido no âmbito do projeto "Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas" no que concerne à realização de atividades que promovam conflitos potencialmente geradores de desenvolvimento profissional.*
- ii) Mapear e discutir, à luz do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, o papel das verbalizações realizadas voluntariamente pelas professoras em formação continuada no que concerne à(s) sua(s) tomada(s) de consciência sobre mudanças (ou continuidades) em seu trabalho de ensino.*
- iii) Analisar as verbalizações das professoras participantes desta pesquisa, em diferentes momentos da formação continuada, procurando identificar pistas linguísticas que denotem aspectos relacionados ao seu desenvolvimento profissional.*

A partir desta pergunta e objetivos, utilizaremos como dados de análise as interações (verbalizações) das professoras formandas nas oficinas dedicadas ao trabalho com/sobre análise linguística/semiótica do processo de formação continuada realizado. Nessas interações serão analisados os tipos de discurso/modos de raciocínio e o que eles representam ao refletirmos sobre o desenvolvimento profissional e tomada de consciência das professoras durante a participação nas atividades de formação.

4.3 PARTICIPANTES DESTE ESTUDO

Como explicam Guimarães e Carnin (2016), para que pudessem participar da formação, as professoras deveriam estar vinculadas a uma escola municipal da rede de ensino parceira e lecionar a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. As professoras deveriam ser graduadas em Letras ou em Pedagogia e responder um questionário prévio (online) sobre os motivos pelos quais gostaria de participar da formação e algumas outras informações pertinentes ao andamento da formação como: disponibilidade de participação presencial e online para as atividades a distância. É importante lembrar que a participação das coordenadoras das escolas participantes foi essencial para que a formação continuada se realizasse.

Por meio de divulgação via site da universidade e e-mail para as escolas é que as professoras e as coordenadoras puderam conhecer e se apropriar da oportunidade de participar da formação continuada. Dessa forma, concordando com os procedimentos (metodológicos e éticos⁷) que seriam realizados durante a formação, as professoras e coordenadoras inscreveram-se para participar.

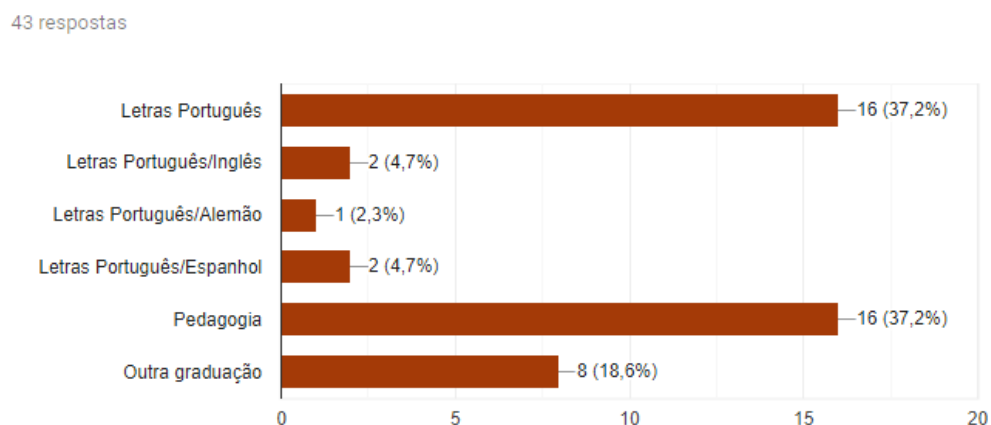
O objetivo do processo de formação continuada era abranger a disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais nas escolas municipais da cidade de Novo Hamburgo. Ao se inscrever na formação, os professores responderam a um questionário inicial que, além de colocar informações sobre sua carreira, eles também puderam incluir suas opiniões e conhecimentos sobre o ensino de língua portuguesa, bem como os quatro eixos que seriam abordados na formação: escrita, leitura, oralidade e análise linguística/semiótica.

Desta forma, tivemos um total de 43 inscritos na formação, sendo esse universo total composto de professores atuantes em sala de aula e coordenadores pedagógicos. Como pode

⁷ Todos os dados apresentados nesta pesquisa foram gerados após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos (Parecer 2.461.557, de 08 de janeiro de 2018) e mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) pelos participantes da pesquisa, assegurando o respeito aos princípios éticos relacionados a uma pesquisa dessa natureza.

ser evidenciado no gráfico abaixo, 21 dos inscritos são formados em Letras, 16 em Pedagogia e 8 em outros cursos.

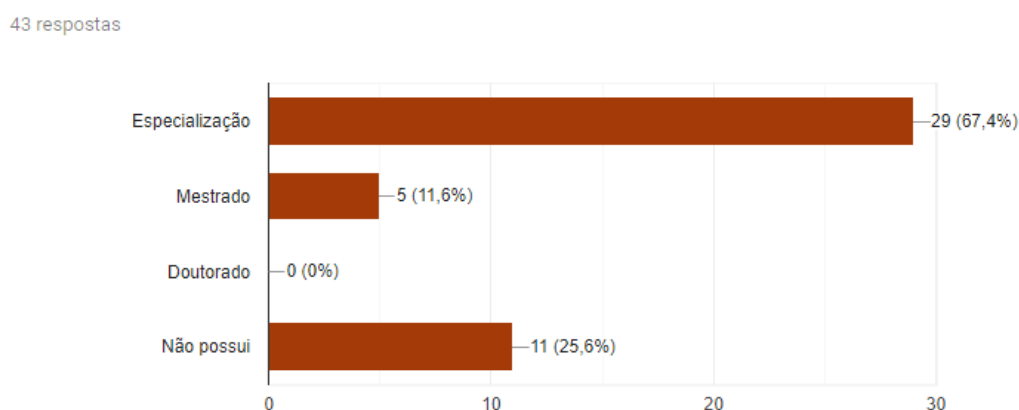
Gráfico 1: Graduação dos professores inscritos na formação continuada.



Fonte: Elaborado pelo grupo de pesquisa da Unisinos que realizou a formação.

No gráfico a seguir, podemos perceber que 34 docentes inscritos na formação possuem pós-graduação (mestrado ou algum curso de especialização).

Gráfico 2: Pós-graduação dos professores inscritos na de formação continuada.

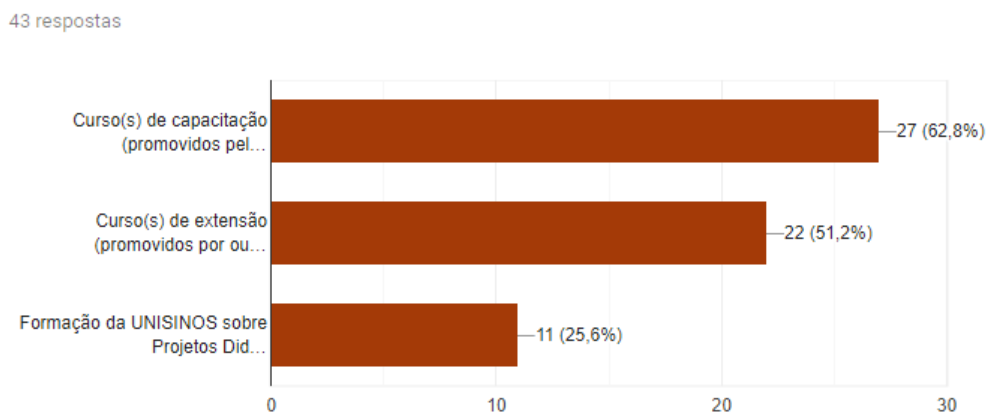


Fonte: Elaborado pelo grupo de pesquisa da Unisinos que realizou a formação.

Como professores da rede, eles já estavam acostumados a participar de formações continuadas. Como mostra o gráfico abaixo sobre participação em formações continuadas realizadas nos últimos cinco anos (2013-2017): 27 professores/coordenadores participaram de cursos promovidos pela Secretaria de Educação do município, 22 participaram de cursos

promovidos por outras instâncias educativas e 11 já haviam participado de formações na Unisinos.

Gráfico 3: Cursos de aperfeiçoamento/formação continuada realizados nos últimos cinco anos.

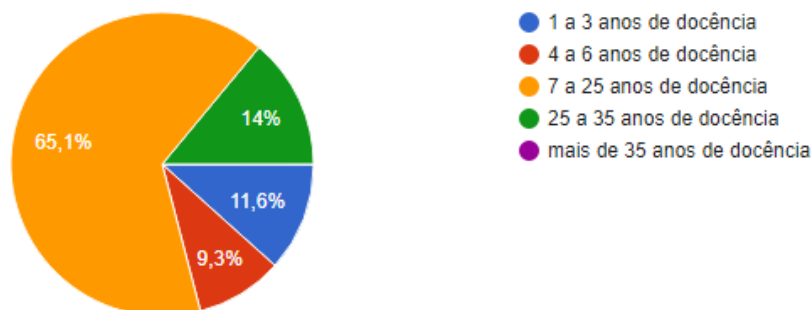


Fonte: Elaborado pelo grupo de pesquisa da Unisinos que realizou a formação.

Retomando a discussão já realizada anteriormente neste trabalho sobre os estágios de desenvolvimento profissional dos docentes, o próximo gráfico mostra em quais estágios os professores e coordenadores inscritos na formação se encontram. Dentre os docentes inscritos na formação, 11% possui de 1 a 3 anos de docência, ou seja, em sua fase inicial da carreira, descobrindo a docência. De 4 a 6 anos de docência, a formação possui nesta fase, 9,3% dos inscritos. Isto é, aqueles docentes que já estão se estabilizando e consolidando suas práticas escolares. O percentual mais alto (65,1%) de professores e coordenadores inscritos, são aqueles que possuem entre 7 e 25 anos de docência e que já estão acostumados com suas rotinas da profissão, com os tipos de formação que são oferecidos e com todos os procedimentos pedagógicos que ocorrem em suas escolas. Na fase dos 25 a 35 anos de docência, também encontramos um percentual expressivo de professores/coordenadores inscritos na formação, pois 14% estão nesse momento da carreira, em que certo distanciamento e tranquilidade quanto às práticas pedagógicas são iniciados. Quanto ao último estágio, com mais de 35 anos de docência, não contamos com nenhum inscrito.

Gráfico 4: Anos de experiência como docente.

43 respostas

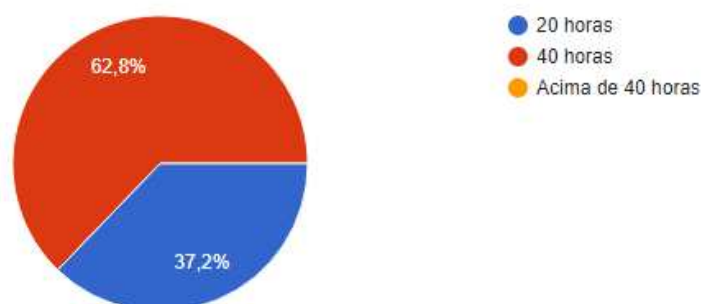


Fonte: Elaborado pelo grupo de pesquisa da Unisinos que realizou a formação.

Por fim, vale esclarecer sobre a carga horária de trabalho semanal que os professores/coordenadores inscritos na formação continuada possuem no momento de início da formação. O gráfico a seguir revela que 37,2% dos docentes cumprem uma carga horária semanal de 20 horas e 62,8% cumprem 40 horas de trabalho semanal na rede municipal de ensino parceira. Isto é, mais da metade dos professores inscritos possui uma disponibilidade pequena de tempo para realizar formações, bem como conciliar outras atividades em sua rotina diária. Mais uma vez, é válido lembrar que a efetividade das formações continuadas devem levar em conta as reais necessidades dos professores, já que a maioria deles (nesta formação, por exemplo) não dispõe de muito tempo para aprimorar seus conhecimentos e aprendizagens durante horários para além de sua jornada semanal de trabalho.

Gráfico 5: Carga horária de trabalho no momento da formação continuada.

43 respostas



Fonte: Elaborado pelo grupo de pesquisa da Unisinos que realizou a formação.

A partir deste perfil geral que acabamos de apresentar, discorreremos a seguir sobre o perfil das três professoras participantes da formação continuada escolhidas para trabalhar nesta pesquisa.

A opção de trabalharmos com dados oriundos da participação de algumas professoras na formação continuada deve-se ao fato de considerarmos seus perfis representativos para o contexto da formação: as docentes possuem graduação em Letras Português e Pedagogia; uma delas possui Pós-Graduação; as professoras participam de formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação do município onde lecionam; elas têm curiosidade de se apropriar da BNCC, pois apenas ouviram falar sobre ela em reuniões pedagógicas na escola; elas possuem diferentes períodos de experiência como docentes, atuando com quintos, oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental, além de exercer uma jornada de trabalho entre vinte e quarenta horas semanais. Ainda, elas são particularmente curiosas em relação às oficinas proporcionadas pelo processo de formação continuada. Vale lembrar que as três professoras foram escolhidas, também, por responder os questionários online (pré e pós-formação) e participar das oficinas de análise linguística/semiótica ministradas na formação continuada.

Abaixo uma descrição individual das participantes deste estudo, lembrando que os nomes são fictícios para preservar a identidade das professoras:

- **Camila** - A professora Camila é graduada em Letras Português, tem pós-graduação e participa de cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Educação da sua cidade. Possui de 4 a 6 anos de experiência em docência. Com uma carga horária de 20 horas semanais, atua nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.
- **Ivone** - A docente Ivone tem graduação em Pedagogia, possui de 7 a 25 anos de docência e atua nos 5º anos do Ensino Fundamental com carga horária de 40 horas semanais.
- **Luciana** - Professora graduada em Pedagogia e possui de 1 a 3 anos de experiência docente. Leciona para o 5º ano do Ensino Fundamental com carga horária de 40 horas semanais.

A próxima subseção apresenta os procedimentos empregados para a geração de dados desta pesquisa.

4.4 GERAÇÃO DE DADOS

Os diferentes momentos analisados a partir da formação continuada proposta, como referido anteriormente, foram: questionário inicial respondido online, participação nas oficinas de análise linguística/semiótica propostas durante a formação, questionário final respondido online e entrevista final sobre a experiência obtida na formação continuada. Para melhor compreender esses momentos, dedicaremos-nos aos detalhes de cada um.

Logo que a formação continuada começou a ser pensada pelos formadores, identificou-se a necessidade de conhecer um pouco mais da vida profissional dos professores que participariam do processo de formação, assim como alguns conhecimentos prévios sobre tópicos a serem abordados na formação continuada. Juntamente com a elaboração das perguntas foi refletido sobre a melhor maneira de obter as respostas, por isso, o uso das tecnologias favoreceu os formadores com o uso dos formulários online do Google. O questionário possuía o número total de 26 questões e, nessa ferramenta online, as perguntas foram criadas com possibilidade de incluir respostas objetivas e/ou descritivas, de maneira que os docentes precisassem responder algumas questões obrigatórias para finalizar o envio do questionário.

No momento da inscrição na formação, os professores que realizaram a inscrição receberam o link do questionário online para responder. O questionário foi dividido em duas partes, sendo a primeira sobre os dados pessoais e a formação acadêmica dos professores; e a segunda parte sobre as práticas de sala de aula que os docentes de Língua Portuguesa realizam nas escolas. Para a análise de dados, o questionário inicial servirá para compreender o perfil das professoras participantes da formação, bem como para relacionar o conhecimento prévio sobre alguns tópicos desenvolvidos durante a formação com o conhecimento após a formação. Ou seja, será possível verificar se o conhecimento prévio que uma professora possuía antes da formação foi modificado/aprimorado ou não após participar da formação continuada. Essa relação será possível, tendo em vista que um questionário final também foi elaborado, o qual discorreremos em seguida.

As oficinas de análise linguística/semiótica aconteceram em dois momentos, como já havia sido estabelecido para cada eixo. Dividido em dois dias, com um intervalo de uma semana entre elas, cada uma das duas oficinas foram realizadas em três horas. Os encontros foram gravados em áudio e vídeo durante toda a duração das oficinas. Após, eles foram arquivados em um computador específico para armazenamento de dados do grupo de

pesquisa, para que posteriormente os vídeos fossem transcritos e a participação das professoras fosse analisada.

Na primeira oficina, as professoras formandas já iniciaram a sua participação trazendo para a oficina uma atividade que elas realizavam em sala de aula para o ensino de gramática. As atividades foram projetadas para que todo o grupo pudesse ver e comentar. Cada professora explicou as suas atividades e, por vezes, respondia algum questionamento da formadora ou de outra colega formanda, havendo uma troca de experiências durante a oficina. Logo após, as professoras tiveram contato com uma tabela das diferenças entre o ensino de gramática e a análise linguística/semiótica, de forma que elas pudessem questionar, expor suas opiniões e experiências sobre essas diferenças. Em seguida, ao falar de análise linguística/semiótica, a discussão e as trocas de experiências ocorreram em torno das características de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, em que a formadora explorou com as professoras participantes fazendo-as refletir sobre a sua própria atividade que apresentaram e explicaram no início da oficina.

A segunda oficina voltou-se para a análise linguística/semiótica dentro de um PDG, para isso as professoras deveriam refletir sobre as marcas linguísticas que poderiam ser trabalhadas no gênero panfleto, a título de experiência prática sobre o trabalho em discussão. Então, elas analisaram dois panfletos em pequenos grupos e, por fim, deveriam elaborar uma atividade que contivesse alguma(s) marca(s) linguística(s). Essa segunda oficina, portanto, buscou a prática das professoras formandas para que elas conseguissem desenvolver o que aprenderam na primeira oficina. Além disso, elencar pontos que ainda ficaram pendentes e que elas gostariam de aprofundar mais em outros momentos (nesse caso, nas comunidades de desenvolvimento que seriam iniciadas após o término das oficinas do processo de formação continuada). Considerando a análise de dados a ser empreendida, a participação das professoras nas oficinas de análise linguística/semiótica, gravadas em áudio e vídeo, é que forneceram um conjunto de dados que nos permitiu observar, através da apreensão dos tipos de discurso empregados, pistas de desenvolvimento profissional e de tomada de consciência das professoras durante a formação continuada. A escolha pela oficina de análise linguística/semiótica ocorreu através da percepção de interesse das professoras formandas, ao mencionar durante a oficina que precisariam estudar mais sobre análise linguística/semiótica e as dúvidas sobre trabalhar gramática e análise linguística/semiótica. A partir disso percebemos que analisar a participação das professoras formandas nessa oficina em específico seria interessante para o propósito de nosso trabalho.

Assim que os encontros da formação continuada foram finalizados, com o encontro de apresentação dos PDGs, os formadores elaboraram um questionário online final da mesma forma que o questionário inicial foi desenvolvido. Com total de 21 questões, o objetivo do questionário final era perceber como os docentes experienciaram as atividades realizadas durante a formação e o desenvolvimento de um PDG na escola em que atuavam. Vale lembrar que algumas das questões do questionário inicial, (por exemplo, as que perguntaram sobre o conhecimento dos quatro principais eixos de ensino de língua materna: leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica), se repetiram no questionário final com a finalidade de perceber se houveram mudanças na reflexão dos professores após a formação.

Depois do último encontro de apresentação dos PDGs produzidos e desenvolvidos em contexto escolar pelas professoras participantes da formação, duas formadoras realizaram uma entrevista em profundidade com três professoras, de modo a ampliar o acervo de dados do projeto de pesquisa. A entrevista aconteceu na escola em que as professoras lecionam e foram gravadas em áudio. O objetivo dessa entrevista foi perceber como aconteceu a experiência das docentes durante a formação, questionando sobre os quatro eixos abordados nas oficinas, a produção e a aplicação dos PDGs produzidos por elas, bem como as facilidades e as dificuldades que elas encontraram durante o percurso. A transcrição do áudio das entrevistas auxiliou na análise de dados sobre a percepção das professoras após participar da formação e retornar às suas práticas escolares. Ou seja, as respostas e as reflexões das professoras, neste momento pós-formação, serviram para adensar a compreensão de seu desenvolvimento profissional a partir da formação continuada realizada.

No quadro abaixo, elencamos resumidamente os critérios utilizados para a seleção das participantes da pesquisa e dos dados gerados.

Quadro 2: Critérios para a seleção de participantes da pesquisa e dos dados gerados.

Critérios para seleção das professoras colaboradoras	Critérios para a seleção dos dados
<p>Estarem inscritas no processo de formação continuada de 2018;</p> <p>Terem concluído todas as etapas da formação;</p> <p>Terem assinado o TCLE;</p> <p>Terem preenchido os questionários online pré e pós-formação;</p> <p>Terem participado dos encontros das oficinas sobre o ensino de análise linguística/semiótica;</p>	<p>Serem relacionados ao questionário pré e pós-formação respondido pelas professoras e também à oficina de análise linguística/semiótica;</p> <p>Serem relacionados à participação das três professoras colaboradoras na formação;</p> <p>Representarem a tomada de consciência e desenvolvimento profissional das professoras durante a formação;</p> <p>Constituírem-se de verbalizações que permitam analisar a efetividade do modelo de formação continuada realizado.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os questionários pré e pós-formação com informações profissionais das professoras e com conhecimentos prévios sobre o que seria abordado no processo de formação foram respondidos online. Com base nas respostas das professoras colaboradoras desta pesquisa, juntamos as respostas iniciais e finais de uma mesma pergunta para analisar o conhecimento prévio das docentes e a possível mudança deles após a formação.

Todos os encontros foram gravados em vídeo para que fosse possível a análise das verbalizações espontâneas das professoras durante as oficinas de análise linguística/semiótica. Além disso, a entrevista pós-formação foi gravada em áudio com as professoras participantes. A partir dos vídeos e áudios, realizou-se a transcrição das falas selecionadas para esta pesquisa, ou seja, verbalizações que mostrassem “pistas” de tomada de consciência e desenvolvimento profissional durante as atividades propostas. Para essa análise dessas “pistas”, utilizamos o modelo de análise de textos/discursos proposto por Bronckart (1999): a arquitetura textual, direcionando nosso olhar para o papel da linguagem na construção do pensamento consciente e sua relação com o desenvolvimento humano. Focamos no primeiro nível da arquitetura textual, os tipos de discurso que mobilizam os modos de raciocínio dos indivíduos. O quadro abaixo mostra os critérios de análise utilizados neste trabalho.

Quadro 3: Critérios de análise do processo de formação continuada.

Momentos do processo de formação analisados	Critérios norteadores:
Questionários pré e pós-formação:	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos tipos de discurso/modos de raciocínio identificados nas participações (verbalizações) das professoras; <p>A partir dos tipos de discurso identificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparação entre conhecimentos prévios à formação em relação aos conhecimentos adquiridos após a formação; - Pistas de tomada de consciência durante o processo de formação continuada; - Influência do modelo de formação no desenvolvimento profissional das professoras.
Participação nas oficinas de análise linguística/semiótica:	
Entrevista pós-formação:	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

5 ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa investigou mais detidamente momentos da formação continuada, como mencionado anteriormente, em que se podem obter pistas sobre o desenvolvimento profissional das participantes da formação a partir da análise dos tipos de discurso nas suas participações e o que as atividades realizadas na formação representam para o modelo de formação que embasa esta pesquisa.

5.1 QUESTIONÁRIOS PRÉ E PÓS-FORMAÇÃO

Como indicado anteriormente, em um momento anterior ao início da formação continuada, juntamente com as inscrições dos professores interessados em realizá-la, um questionário inicial foi enviado por e-mail para cada docente com a finalidade de compreender um pouco mais sobre o perfil dos formandos e seus conhecimentos prévios sobre alguns aspectos que seriam abordados na formação. Além disso, após o último encontro de apresentações dos PDGs (antes de dar início às comunidades de desenvolvimento profissional) um questionário final foi enviado por e-mail, para que as professoras que participaram da formação respondessem algumas perguntas sobre suas experiências durante a formação, bem como algumas perguntas que foram feitas no questionário inicial, com o propósito de perceber como o conhecimento prévio era estabelecido sobre alguns aspectos e se ele se modificou após a formação.

Abaixo selecionamos algumas perguntas e respostas das três professoras escolhidas, para constituir nossa análise, como já mencionamos anteriormente na metodologia. Vale lembrar que o questionário inicial não será analisado como pista de desenvolvimento ou tomada de consciência, mas como ponto de partida para a compreensão de como as professoras estavam no início da formação e suas representações sobre os tópicos investigados nesta pesquisa, o que permitirá que consigamos comparar, em relação ao questionário final, o desenvolvimento individual de cada professora em relação ao seu ponto de partida.

- **A professora Camila:**

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por linguagem?*

Resposta inicial da professora Camila:

*“Linguagem **pode ser inúmeras coisas** na vida das pessoas. **Pode ser um meio de expressão**, através do qual as pessoas trocam ideias, valores, reflexões, se comunicam umas com as outras, utilizando-se de um código e de signos comuns, etc. **Pode ser um sistema de símbolos** usados pelas pessoas para se comunicarem. Também **pode ser a identidade** de um grupo ou de uma nação”.* (Grifo nosso).

Resposta final da professora Camila: *“**Entendo** que linguagem é Interação”.* (Grifo nosso).

A resposta do questionário inicial refere-se a um discurso teórico em que a professora não se implicou na fala e apenas descreveu possibilidades sobre o que é linguagem, utilizando várias vezes a locução verbal *“pode ser”* que funciona como um modalizador, classificado como modalização pragmática dentro do terceiro nível da arquitetura textual expondo exemplos de sua reflexão sendo *“inúmeras coisas, um meio de expressão, um sistema de símbolos ou a identidade de um grupo”*. Diante da resposta inicial da professora, percebe-se que na reflexão sobre o conteúdo abordado “[...] os próprios professores, em sua maioria, têm muita dificuldade para dominar as noções que têm de ensinar [...]” (BRONCKART, 2006, p. 166). Essa resposta inicial demonstra que a professora expõe possíveis ideias que ela tem sobre o que é linguagem, aspecto importante para a nossa análise, pois percebe incerteza nas representações da professora antes da formação. Já a resposta final da docente trouxe um discurso interativo, implicando-se na fala e expondo seu entendimento após a formação continuada. Isso nos revela a certeza da resposta da professora e apropriação daquele conhecimento que foi aprendido durante o processo de formação. Essa alternância no emprego dos tipos de discurso revela um dos pontos importantes que o modelo de formação aqui analisado busca desenvolver nas professoras formandas: a reflexão do trabalho do professor para que o desenvolvimento profissional seja incentivado durante a formação. Nesse tipo de discurso (BRONCKART, 1999), percebe-se a implicação da professora em relação à situação de produção do texto, marcada pelo sujeito oculto *“eu”* e pelo emprego da desinência verbal *“entendo”*.

Nos tipos de discurso apresentados acima, é possível perceber uma pista de desenvolvimento profissional a partir do momento que a professora, após a formação, se

implicou na fala manifestando sua apropriação sobre o assunto: discurso interativo que mobiliza o modo de raciocínio causal-prático considerando as particularidades do que a professora aprendeu na formação, ao contrário da resposta inicial, em que ela apenas revela possibilidades sobre o que é linguagem: discurso teórico que mobiliza o modo de raciocínio semilógico, pois a professora apenas retoma diversos conhecimentos que ela possui como possibilidades de respostas.

Vale lembrar que essa pista de desenvolvimento profissional apreendida nessas respostas aos questionários inicial e final nos evidenciam a efetividade do primeiro ciclo da formação, no qual alguns conceitos foram retomados, a exemplo do conceito de linguagem. Em um dos momentos desse ciclo as professoras confeccionaram em grupos um pequeno cartaz com a ideia de mapa conceitual para explicar o conceito linguagem e após apresentaram para o grande grupo, tendo a possibilidade de trocar ideias e ter o auxílio dos professores formadores para a (re) elaboração do conceito.

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por ensino de escrita?*

Resposta inicial da professora Camila:

*“Expor o aluno a diversos gêneros do discurso, de diferentes níveis de formalidade, **tornando-o** competente na identificação do gênero, seu uso social e **chamando a atenção** do aluno para a diferença de prestígio entre os gêneros. Também é **estimular** a escrita livre e prazerosa. Além disso, **aula de escrita deve servir** para **tornar** o aluno proficiente em utilizar textos escritos em um meio social letrado”.*

Resposta final da professora Camila: *“**Deve ser** significativa para o aluno, voltado a uma prática social, envolvendo interlocutores reais, com circulação social. **Deve envolver** diversos gêneros textuais em diferentes situações de comunicação”.*

Na resposta inicial da professora, o tipo de discurso empregado é o discurso teórico e nele a docente revela várias compreensões sobre o ensino da escrita. Ao utilizar as expressões “*expor*”, “*tornando-o*”, “*chamando a atenção*” e “*estimular*” sugere-se que o sujeito a realizar essas ações seja o professor, tornando-o responsável pelo seu trabalho. Na última frase de sua resposta, Camila utiliza a locução verbal “*deve servir*” como modalizador

deôntico expressando como obrigação a finalidade da aula de escrita. Ainda com discurso teórico, a resposta do questionário final apresenta também modalizadores deônticos com as locuções verbais “*deve ser significativa*” e “*deve envolver diversos gêneros*” que representam responsabilidade do ensino de escrita, não mais do professor. Ao mencionar “prática social” e “gêneros textuais” podemos relacionar com os ciclos de três a seis do modelo de formação continuada, pois neles são abordados, criados e apresentados os PDGs, diretamente ligados ao gênero textual e prática social. Verifica-se que a professora desenvolveu esses conceitos durante a formação e compreendeu que eles precisam estar implicadas no ensino da escrita.

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por ensino de análise linguística/semiótica?*

Resposta inicial da professora Camila:

*“A aula de análise linguística/semiótica **deve fazer** o aluno tomar consciência de processos linguísticos que utilizamos no dia a dia. Por exemplo, tomar consciência do sistema verbal da língua portuguesa, saber diferenciá-lo do inglês ou espanhol. Ou então reconhecer os processos de formação de palavras, de organização das orações em língua materna. Muito mais do que decorar conceitos, regras gramaticais ou regras de concordância, **o aluno deve reconhecer** a estrutura da língua materna. **O aluno também deve sair** da escola tendo acesso à norma culta e integrado em práticas de letramento correntes em nossa sociedade”. (Grifo nosso).*

Resposta final da professora Camila: *“**Deve ser** contextualizado, com foco no texto. **É necessário** que o ensino de análise linguística/semiótica se distinga do ensino de gramática normativa, está descontextualizada e voltada para si mesma”. (Grifo nosso).*

Na resposta inicial, a professora utilizou o discurso teórico, não se implicando em nenhum momento da fala. Pode-se identificar que a responsabilidade pelo ensino de análise linguística/semiótica está sob a responsabilidade da “aula” e da voz de personagem do “aluno” que aparecem juntamente com as locuções verbais: “*deve fazer*”, “*deve reconhecer*” e “*deve sair*” que são modalizações deônticas, segundo o ISD. Já na resposta

final, o uso da locução verbal “*deve ser*” refere-se ao ensino, e a modalização deôntica “*é necessário*” é um elemento que apresenta uma “[...] obrigação moral, social ou de acordo com as normas em uso pela coletividade [...]” (GUIMARÃES, 2007, p. 215). Percebe-se que a professora construiu um discurso teórico e utilizou esses recursos linguísticos para expor seu ponto de vista sobre o que deve ser feito no ensino de análise linguística/semiótica, embora não tenha se implicado discursivamente. Podem-se elencar duas características que emergem quando as professoras referem-se às oficinas de análise linguística/semiótica: a modalização deôntica e a não implicação na fala, pois, mesmo que haja dificuldade na compreensão dessas oficinas, as professoras ressaltam como é importante e necessário o ensino de análise linguística/semiótica.

Os tipos de discurso analisados acima permitem uma reflexão sobre os momentos pré e pós-formação, ao verificar que antes da formação a professora respondeu o que deve ser feito no ensino de análise linguística/semiótica, mas não pelo professor. Além disso, após a formação ela já apresentou o seu ponto de vista tendo consciência do que deve ser feito no ensino de análise linguística/semiótica (pelo professor), explicando a diferença entre o ensino de gramática e o ensino de análise linguística/semiótica (tópico proposto em uma das oficinas durante a formação). Consideramos, então, que essa é uma pista de desenvolvimento profissional e de tomada de consciência revelada pela análise das verbalizações da professora Camila, especialmente no que tange à sua implicação no trabalho de ensinar. Possivelmente, isso guarde alguma relação com seu percurso formativo, uma vez que nosso modelo de formação procurou dar voz aos professores e instigá-los a assumir um papel ativo em sua docência.

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por ensino de oralidade?*

Resposta inicial da professora Camila:

*“**Expor** o aluno a diversas formas da oralidade, da norma culta à norma popular, **analisar** os níveis de formalidade e as esferas sociais em que cada norma é utilizada, **chamando a atenção** para o preconceito linguístico com algumas normas menos prestigiadas”.*

Resposta final da professora Camila: “*Envolve várias questões que vão além da linguagem oral, como postura, imagem. O ensino de oralidade também deve levar em conta as diversas situações de como e os diversos gêneros textuais*”.

Na resposta inicial e final da professora é utilizado o discurso teórico mobilizado pelo modo de raciocínio semilógico, possivelmente devido ao conhecimento que a docente já possuía. Assim como respondeu sobre o ensino de escrita, Camila também utiliza expressões sugerindo que o sujeito responsável por realizar as ações seja o professor, como: “*expor*”, “*analisar*” e “*chamando a atenção*”. Na resposta final além de utilizar a locução verbal “*deve levar*” como uma modalização deôntica, a docente usa expressões de ideias amplas como: “*várias questões*”, “*diversas situações*” e “*diversos gêneros textuais*”. Ao mencionar o uso de gêneros textuais como uma obrigação, Camila demonstra sua compreensão sobre a concepção abordada na formação.

Pergunta do questionário final: *Ao longo da formação, você vivenciou e desenvolveu um PDG. Comente sobre como foi sua experiência.*

Resposta da professora Camila: “**Foi ótimo** desenvolver o PDG, pois **aprendi** a trabalhar de forma contextualizada os conteúdos escolares”. (Grifo nosso).

Sobre a pergunta do questionário final, a docente iniciou sua resposta com um discurso teórico utilizando a modalização apreciativa “*foi ótimo*”, que segundo Bronckart (1999) demonstra um julgamento subjetivo que apresenta as situações enunciadas como boas ou ruins, com uma visão avaliativa. Logo após, ela concluiu com um relato interativo, implicando-se na fala e contando o que aconteceu em momentos anteriores, mencionando que o que aprendeu na formação com o sujeito oculto “*eu*” e a desinência verbal “*aprendi*”. Assim, pode-se observar uma provável compreensão da professora sobre seu aprendizado e desenvolvimento durante a formação continuada valorizada positivamente por ela. Além disso, os índices de primeira pessoa revelam engajamento e atorialidade.

- **A professora Ivone:**

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por linguagem?*

Resposta inicial da professora Ivone: “*Linguagem é uma forma de comunicação e expressão oral e escrita*”. (Grifo nosso)

Resposta final da professora Ivone: “*A linguagem é interação, expressão do pensamento e instrumento de comunicação. **Promovendo** através dessa combinação a aprendizagem*”. (Grifo nosso)

A resposta do questionário inicial refere-se a um discurso teórico em que a professora não se implicou na fala e apenas descreveu o que é linguagem. A docente retoma um conhecimento prévio que possui, mobilizando no discurso teórico o modo de raciocínio semilógico. Ela utiliza o verbo ser no tempo presente “é” como um modalizador lógico expressando certeza em sua afirmação. Já na resposta do questionário final, além de manter o mesmo discurso e o mesmo modalizador lógico, Ivone demonstra uma tomada de consciência sobre a promoção de aprendizagem que a linguagem pode possibilitar. Ademais, a utilização das expressões “interação”, “expressão do pensamento” e “instrumento” decorrem dos ciclos dois e três da formação continuada nos quais os formadores trazem esses conceitos. Interação como o diálogo que ocorre entre os sujeitos fazendo com que ocorra troca de conhecimentos e experiências. Além de trazer a noção de gênero de texto (daí possivelmente emerge o uso da expressão “instrumento” utilizada pela docente).

Com a resposta final do questionário é possível perceber o desenvolvimento profissional de Ivone durante o processo de formação.

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por ensino de escrita?*

Resposta inicial da professora Ivone:

“*Escrever **não** se resume à representação de letras, palavras, frases ou ao treino de habilidades que levem a isso. **É necessário** considerar o aprendizado da escrita como representação simbólica e compreensão de suas funções, objetivando transformações*”. (Grifo nosso).

Resposta final da professora Ivone: “*A escrita **precisa** pensar na dimensão ensinável do gênero de acordo com a faixa etária dos alunos, observando a prática social e a situação de comunicação*”. (Grifo nosso)

A docente utiliza o discurso teórico nas duas respostas, mobilizando o modo de raciocínio semilógico por expressar conhecimentos que ela possui. Na resposta inicial Ivone começa com uma frase negativa explicando o que não é ensino de escrita e logo depois com a modalização deôntica “*é necessário*” ela apresenta o que entende por ensino de escrita. Demonstra que tem certeza do que não é e, ao longo da resposta, ela constrói uma afirmação que se contrapõe ao que ela assume com certeza na negativa anterior. Porém nessa afirmação ela não esclarece o que entende por “*representação simbólica*”, o que pode sugerir que talvez, por não compreender o que é o ensino da escrita, ela utilize terminologias que pense serem adequadas à resposta.

Ao continuar em um discurso teórico na resposta final, a professora responsabiliza a escrita ao invés do professor “*A escrita precisa pensar...*”, mas ao mesmo tempo em que ela atribui a ação à escrita e não ao professor que deve promover esse ensino, ela menciona “*prática social*”, “*gênero*” e “*situação de comunicação*”, conceitos que foram ensinados (aprimorados) durante o processo de formação continuada. Ao mencionar “*gênero*” a docente reforça seu entendimento sobre o conceito, sendo que já citou anteriormente que a linguagem é instrumento de comunicação (supomos que ela refere-se ao gênero, como vimos na análise anterior).

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por ensino de análise linguística/semiótica?*

Resposta inicial da professora Ivone: “*Auxílio em relação ao domínio de recursos linguísticos e suas utilizações*”.

Resposta final da professora Ivone: “*O ensino da análise linguística/semiótica/semiótica **oportuniza a reflexão** sobre o uso da língua, **possibilitando a sistematização** de conceitos **e a reflexão** sobre a variação e a adequação linguística*”.

Na primeira resposta, utilizando o discurso teórico supomos com a expressão “*auxílio*” que o professor detém o conhecimento a ser instruído ao aluno. Já na segunda resposta, ainda utilizando o discurso teórico, a professora muda de um ensino no qual assume uma perspectiva de transmissão de conteúdo aos alunos para que a partir da reflexão esse conteúdo seja sistematizado junto com os alunos. Vale lembrar que no ciclo dois do modelo

de formação no qual foram realizadas as oficinas de análise linguística/semiótica, as professoras tiveram a oportunidade de sistematizar conceitos e trocar experiências com as outras professoras formandas sobre suas aulas de análise linguística/semiótica.

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por ensino de oralidade?*

Resposta inicial da professora Ivone: *“O ensino da oralidade **deve possibilitar acesso** a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, ampliando o domínio da comunicação”.*

Resposta final da professora Ivone: *“O ensino da oralidade **é essencial** na prática escolar, porque oportuniza vivências singulares para os alunos, promovendo o desenvolvimento de estruturas discursivas e apropriando-se da língua materna”.*

Nas duas respostas da professora Ivone é utilizado o discurso teórico, sendo que na primeira ela apresenta a locução verbal *“deve possibilitar”* como modalizador deôntico, evidenciando uma obrigação e responsabilidade do ensino (não do professor). Já na resposta final, Ivone utiliza a modalização deôntica *“é essencial”* evidenciando novamente a atribuição de responsabilidades ao ensino da oralidade, mas não evidenciando o sujeito responsável por essa ação.

Pergunta do questionário final: *Ao longo do curso, você vivenciou e desenvolveu um PDG. Comente sobre como foi sua experiência.*

Resposta da professora Ivone:

*“**Nosso PDG foi pensado** em conjunto e aplicado em uma turma de 5º ano. Em uma das oficinas **foi promovida** a interação entre os alunos dessa turma e alunos do 9º ano, o que **foi enriquecedor** para as vivências de todos. Além disso, **eles gostaram** muito da experiência, demonstrando alegria em participar das oficinas. O PDG ainda está sendo desenvolvido”.* (Grifo nosso).

A docente respondeu a última pergunta do questionário pós-formação, utilizando um relato interativo, implicando-se na fala com o pronome possessivo *“nosso”* juntamente com

as demais professoras formandas com quem realizou o PDG em grupo. Ivone falou dos acontecimentos durante a construção e a aplicação do PDG nas escolas através da modalização apreciativa “*enriquecedor*” para exprimir como foi a vivência das turmas durante a realização do PDG. Além do seu ponto de vista, a docente relatou a sua percepção sobre os alunos utilizando a narração como tipo de discurso, não se implicando na fala e mencionando “*eles gostaram muito*” referindo-se à experiência dos alunos com o projeto. Através dessas experiências que ela vivenciou destacamos que o relato interativo e narração mobilizam o modo de raciocínio causal/cronológico (raciocínio pelo exemplo). Ivone demonstrou que se apropriou dos aprendizados sobre o PDG para poder ensinar os alunos, pois o modelo de formação proporcionou momentos em que as professoras puderam realizar atividades como se fossem alunas, refletindo sobre o aprimoramento de suas práticas escolares, bem como momentos em que as professoras levaram para os formadores como estavam aplicando o PDG em sala com seus alunos, obtendo a oportunidade de trocar experiências e aperfeiçoar.

- **A professora Luciana:**

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por linguagem?*

Resposta inicial da professora Luciana: “*Entendo como formas possíveis para estabelecer comunicação social*”. (Grifo nosso)

Resposta final da professora Luciana: “*Habilidade para comunicação*”.

A professora responde no questionário inicial com um discurso interativo, utilizando o verbo no tempo presente “*entendo*” e o sujeito oculto “*eu*”, implicando-se na fala expondo seu entendimento e apresentando o conceito como “*formas possíveis*”, ou seja, ela não exprime certeza na resposta, deixando aberta para interpretações. Além disso, a docente emprega traços particulares ao discurso interativo, mobilizando o modo de raciocínio causal-prático. Na resposta do questionário final Luciana utiliza o discurso teórico para evidenciar sua resposta, demonstrando certeza sobre seu entendimento. Possivelmente, durante o processo de formação continuada a professora pôde aprimorar e concretizar suas compreensões sobre os conceitos que eram abordados, sendo essa uma das propostas do modelo de formação.

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por ensino de escrita?*

Resposta inicial da professora Luciana: “**Realização de práticas pedagógicas** que possibilitem a construção de conhecimento do código da linguagem e suas regras para as mais diversas práticas sociais”. (Grifo nosso).

Resposta final da professora Luciana: “**Proporcionar momentos de construção de conhecimento sobre a língua para apropriação, compreensão e utilização social qualificada da mesma**”. (Grifo nosso).

No questionário inicial, a professora Luciana utilizou a expressão “*realização de práticas pedagógicas*” em sua resposta, mobilizando um discurso teórico, sem se implicar textualmente em sua fala. No questionário final, a docente iniciou sua resposta com o verbo “*proporcionar*”, também em um discurso teórico, evidenciando com esse verbo que uma ação é necessária, ou seja, o professor precisa proporcionar a construção de conhecimento no ensino da escrita. A partir dessas duas respostas, percebe-se uma diferença, pois na resposta anterior ao processo de formação ela mencionou o ensino de escrita como algo “*fechado*”, como se as únicas práticas pedagógicas que podem ser realizadas no ensino da escrita fossem as que promovessem o conhecimento do código da linguagem. Após a formação, a fala sobre “*proporcionar momentos de construção de conhecimento*” demonstra uma dimensão mais ampliada de como é o ensino de escrita em que “*momentos de construção*” podem ser diversos tipos de abordagens para o aprendizado dos alunos.

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por ensino de análise linguística/semiótica?*

Resposta inicial da professora Luciana: “**Realização de práticas pedagógicas** que possibilitem experiências de produção e reflexão sobre a língua”.

Resposta final da professora Luciana: “**Proporcionar momentos de construção de conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da língua para as mais diversas práticas sociais**”.

As duas respostas da professora empregam discurso teórico e as mesmas escolhas de expressões “*realização de práticas pedagógicas*” e “*proporcionar momentos de construção de conhecimento*”, realizadas na pergunta anterior sobre o que é ensino de escrita. Na resposta inicial Luciana demonstra de maneira ampla que o ensino são práticas pedagógicas sobre a língua. Já na resposta final ela especifica a estrutura e funcionamento da língua, além de mencionar as práticas sociais, conceito abordado diversas vezes durante o processo de formação continuada.

Pergunta do questionário inicial e final: *O que você entende por ensino de oralidade?*

Resposta inicial da professora Luciana: “*O ensino da oralidade **deve possibilitar** acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, ampliando o domínio da comunicação*”. (Grifo nosso).

Resposta final da professora Luciana: “*O ensino da oralidade **é essencial** na prática escolar, porque oportuniza vivências singulares para os alunos, promovendo o desenvolvimento de estruturas discursivas e apropriando-se da língua materna*”. (Grifo nosso).

Nessa pergunta do questionário inicial, a professora Luciana respondeu com um discurso teórico, não se implicando na fala e utilizando a locução verbal “*deve possibilitar*”. Na resposta do questionário final também é usado o mesmo tipo de discurso. Comparando as duas respostas, na primeira identifica-se que a professora exprime um valor de obrigação, com a modalização deôntica “*deve*” mostrando o que se deve fazer no ensino de oralidade. Já na segunda resposta, a docente utilizou a modalização apreciativa “*essencial*” enfatizando que o ensino de oralidade é essencial para a prática escolar, explicando o motivo pelo qual ela utiliza essa modalização. Evidencia-se uma possível reflexão da professora após participar das oficinas de oralidade, pois ela consegue exprimir sua opinião sobre o eixo linguístico estudado. Ao relatar o ensino de oralidade como essencial a professora demonstra ter se apropriado desse eixo linguístico evidenciando uma tomada de consciência sobre importância desse ensino. No segundo ciclo de formação as professoras vivenciaram oficinas de oralidade e em algum momento durante as oficinas elas realizaram a atividade de gravar

uma entrevista. Esse momento de troca de experiências e realizar uma atividade como se fossem alunas possibilitou a reflexão e aprimoramento sobre o ensino da oralidade.

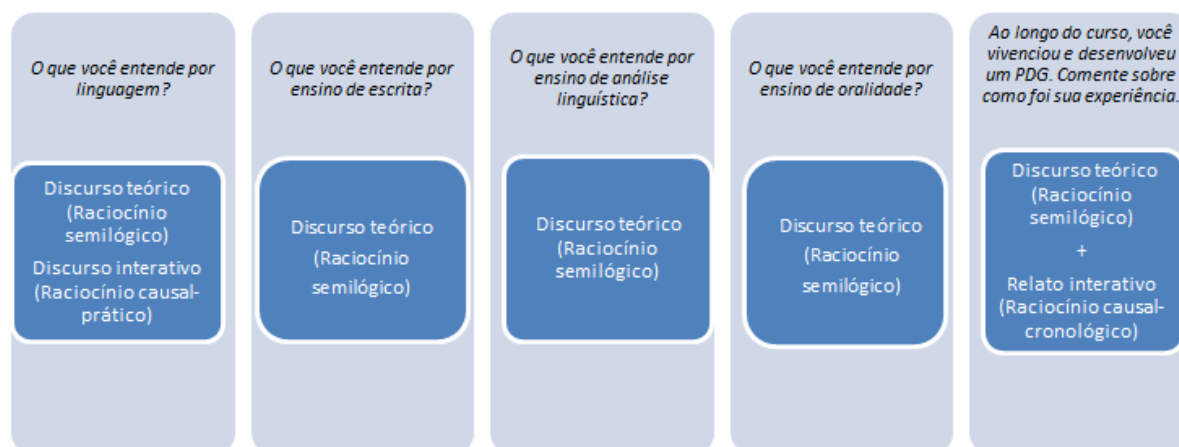
Pergunta do questionário final: *Ao longo da formação, você vivenciou e desenvolveu um PDG. Comente sobre como foi sua experiência.*

Resposta da professora Luciana: *“Foi uma experiência **enriquecedora** e também um **início de transformação positiva**. Vivenciar e desenvolver um PDG **me fez e me faz refletir** e aprofundar os estudos para qualificar as experiências escolares com a língua materna”.*

A primeira frase da resposta de Luciana traz um relato interativo, mobilizando o modo de raciocínio causal-cronológico (raciocínio pelo exemplo), no qual ela utiliza a expressão “foi” mencionando a experiência que vivenciou na formação. Além disso, a modalização apreciativa “*enriquecedora*” mostra uma implicação avaliativa da professora em sua fala. Ao mencionar “*início de transformação positiva*” e “*me fez e me faz refletir*”, podemos elencar o ciclo sete e oito do modelo de formação nos quais as professoras continuam em acompanhamento nas comunidades de desenvolvimento profissional, mesmo após o término das oficinas do processo de formação. A partir da análise dessa verbalização, consideramos que as oficinas de formação foram o primeiro passo e que as comunidades de desenvolvimento continuarão auxiliando as professoras em suas práticas escolares, efetivando o propósito do modelo de formação que embasa esta pesquisa.

A figura a seguir sintetiza as análises realizadas até então.

Figura 6: Questionários pré e pós-formação.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na figura acima, apontamos o discurso teórico como recorrente nas respostas do questionário pré e pós-formação. Desse modo, é possível reiterar o que Bronckart (2011) menciona sobre estruturas discursivas que permitem a identificação de modos de raciocínio revelados pelo uso dos tipos de discurso. Observamos, nas respostas dos questionários, o raciocínio semilógico sendo construído/revelado pelo uso do discurso teórico que, segundo Bronckart (2011), ordena as situações de uma sequência lógica, seja de tempo ou evento, e desconsidera traços especiais de cada situação. Além disso, nas respostas também ocorre o discurso interativo, o qual permite o estabelecimento do raciocínio causal-prático que, de acordo com Bronckart (2011), é aberto e considera esses traços especiais das situações. A última pergunta do questionário nos traz respostas nas quais o discurso teórico aparece, mas o principal tipo de discurso identificado é o relato interativo. Esse tipo de discurso mobiliza o raciocínio causal-cronológico (raciocínio pelo exemplo) no qual as professoras expõem experiências sociais ou pessoais.

Na seção que segue apresentaremos nossas análises sobre momentos de participação das professoras nas oficinas de análise linguística/semiótica.

5.2 PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS NAS OFICINAS DE análise linguística/semiótica

As oficinas de análise linguística/semiótica da formação continuada realizada aconteceram em dois encontros, durante o mês de setembro de 2018, como referido anteriormente. A partir das participações (verbalizações) das professoras durante as oficinas,

analisamos os tipos de discurso/modos de raciocínio que indicassem pistas de tomada de consciência durante o processo de formação e a influência do modelo de formação no desenvolvimento profissional das professoras.

Na primeira oficina de análise linguística/semiótica, cada professora deveria levar uma atividade de uma aula sua de análise linguística/semiótica para mostrar para o grupo. Na vez da professora Camila ela mostrou a atividade e descreveu o que ela fez em aula, conforme pode ser identificado no excerto abaixo:

“(...) Foi trabalhado o conteúdo e esse foi um exercício para eles praticarem isso. No exercício 1 eu coloquei bem pontual de achar verbo, classificar palavras, porque eu acho que pra eles é bem importante isso, eu acho que eles se encontram quando eles fazem isso. Eu sei que tem muitas críticas sobre isso mas para os alunos funciona, pelo menos naquela turma funcionava. Era uma turma que amava aula de matemática, então eles gostavam dessa coisa “fechadinha” que eles tem que classificar e colocar palavra, então com eles funcionava muito bem esse tipo de exercício. Ai pra não ficar só nesse tipo de exercício, que pra mim, eu não acho que esse tipo de exercício seja um problema, problema pra mim é ficar só nele. ai eu coloco algumas coisas com texto, algumas coisas que eles precisam refletir um pouco mais né (...)”. (Grifo nosso).

Camila iniciou a sua fala mostrando a atividade que escolheu para a oficina e, logo no primeiro momento, utilizou o tipo de discurso narração: “Foi trabalhado” e “foi um exercício para eles praticarem”, narrando um acontecimento passado sem a sua implicação e mobilizando o modo de raciocínio causal-cronológico ao contar sobre a experiência. Em seguida, com um relato interativo, a docente continuou a explicação da atividade sinalizando sua implicação na fala (responsabilidade enunciativa) com o pronome pessoal “eu” (voz do autor), pronome que marca a posição pessoal da professora na fala. Esse tipo de discurso também mobiliza o modo de raciocínio causal-cronológico (raciocínio pelo exemplo), pois a professora relata o que ela fez e justifica a escolha da atividade. A desinência verbal “coloquei” mostra sua implicação na fala, juntamente com sua avaliação sobre esse tipo de atividade na desinência verbal “acho”. Percebe-se que a professora buscou justificar que escolheu aquele tipo de atividade de acordo com o seu conhecimento sobre os alunos daquela turma específica. Além de esclarecer a razão pela qual escolheu fazer esse tipo de exercício,

Camila continuou a sua fala com um relato interativo: *“Eu sei que tem muitas críticas sobre isso, mas para os alunos funciona”* e, ao escolher a o pronome pessoal e a desinência verbal *“eu sei”*, a docente demonstrou uma possível tomada de consciência sobre compreender as críticas em relação ao tipo de atividade que realizou, porém, ela utilizou a conjunção adversativa *“mas”* com a mesma finalidade da frase anterior, esclarecendo os motivos da seleção da atividade. O modelo de formação propõe essa reflexão das professoras durante suas participações nas oficinas, pois este momento na oficina de análise linguística/semiótica demandou a troca de experiências entre as formandas. Ou seja, compreende-se que, possivelmente, a professora enquanto apresentava sua atividade refletiu sobre as atividades já apresentadas por suas colegas, tomando consciência de que aquele tipo de atividade não seria o esperado para apresentar e então justifica a sua escolha. A partir dessas reflexões e trocas de experiência que o modelo de formação proporciona, as professoras têm a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente durante o processo de formação continuada.

Posteriormente, a professora contextualizou a turma em que ela aplica esse tipo de atividade, voltando ao tipo de discurso narração ao utilizar as desinências verbais *“Era uma turma que amava”*, *“eles gostavam”* e *“funcionava”*. Ao mobilizar o modo de raciocínio causal-cronológico nesse tipo de discurso, a professora utiliza como justificação as características de como era sua turma. Após essa contextualização, a docente fez um relato interativo que traz o pronome pessoal *“eu”*, implicando-se na fala e o pronome oblíquo *“mim”*, enfatizando sua opinião: *“(…) que pra mim, eu não acho que esse tipo de exercício seja um problema, problema pra mim é ficar só nele”*. Novamente, a professora trouxe sua compreensão quanto ao tipo de exercício ser um problema, visto que em nenhum momento houve algum tipo de intervenção do formador ou dos colegas formandos sobre a sua fala. Pode-se interpretar que, ao longo de sua verbalização, a professora foi desenvolvendo e tomando consciência do tipo de atividade que ela propõe aos alunos, revendo suas escolhas de acordo com o que considera ser importante para aquele momento da oficina de análise linguística/semiótica. Vale lembrar que o modelo de formação pretende guiar o professor em momentos reflexivos desde o início em uma atividade que, para as professoras, talvez possa parecer uma atividade diferente e divertida, mas que ao longo da oficina a reflexão a partir dela possa instigar as docentes a atentar nos detalhes escolhidos pelos formadores para cada atividade realizada. Como mencionado no capítulo 2.1 deste trabalho, sobre os modelos de formação, o modelo baseado em comunidades de desenvolvimento profissional propõe ao professor uma relação entre a sua sala de aula e o que está sendo refletido durante o processo

de formação, diferentemente do que seria feito em um modelo tradicional de formação continuada.

A contribuição da professora Camila falando sobre sua atividade é um dado ilustrativo desse momento da formação, já que as professoras Ivone e Luciana apenas descreveram as suas atividades, sem fazer comentários ou avaliações sobre elas. Optamos então por incluir aqui nesta pesquisa apenas os dados de Camila, pois eram os únicos com possibilidade de análise de acordo com os critérios selecionados.

Após essa atividade da oficina, foi questionado como as professoras observam o ensino de análise linguística/semiótica na prática de sala de aula delas. A professora Camila assim se manifestou:

*“(...) acho que quem fez graduação em Letras fez bastante a crítica do ensino da gramática na escola (...) na graduação **a gente** tem bastante essa ideia de que a gramática não pode ser trabalhada com um fim em si mesma ela tem que ser contextualizada (...) **ai tu** chega na escola e realmente é bem **complicado**, porque quando tu tenta...eu tenho turmas que eu tentei, trabalhar então dessa forma e **os alunos não entendem, eles ficam perdidos porque eles precisam** da “caixinha” naquele momento (...) primeiro **eles precisam** entender o que é um verbo, pra depois né, trabalhar com o verbo no texto...entende, **então é bem complicado essa transição do..da..do..da... teoria pra prática ... ai eu também fui adaptando** né, nas turmas que eu conseguia fazer uma coisa mais reflexiva, mais crítica funcionava super bem mas tinha outras turmas que não, eles eram mais fechadinhos, mais esquemáticos e eles precisavam mais sistematicamente daquele conteúdo mais gramatical mesmo, então dependendo da turma funcionava ou não...**a gente** ia adaptando então”. (Grifo nosso).*

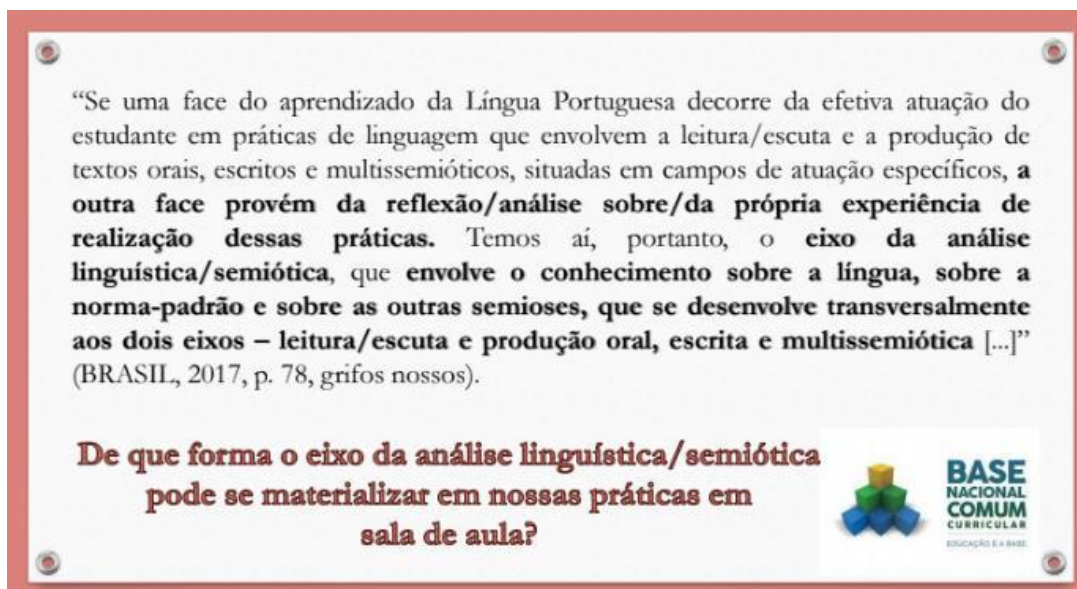
Camila iniciou o excerto com a desinência verbal “*acho*”, expondo sua avaliação sobre como a graduação em Letras costuma abordar a questão do ensino de gramática na escola, e com o discurso interativo ela se implicou na fala, juntamente com as professoras que cursaram Letras na graduação, utilizando a expressão “*a gente*”, que exerce função de pronome. Esse tipo de discurso mobiliza o modo de raciocínio causal-prático que considera as particularidades da situação na qual a professora está mencionando. Nesse caso, sinalizando a questão dos mecanismos enunciativos, “[...] esse autor empírico divide sua responsabilidade com o coletivo dos outros professores [...]” (GUIMARÃES, 2007, p. 214).

Sobre o aprendizado na graduação, ao comparar com a prática de sala de aula, a professora utilizou o “*tu*” como referência genérica, tendo em vista que pode se referir a uma pessoa qualquer, indeterminada. Logo após, a modalização apreciativa “*é bem complicado*” aparece para expor sua opinião. Então, a professora mencionou que há turmas em que ela tentou trabalhar a gramática de forma contextualizada, e para explicar como se deu esse processo ela utilizou o discurso teórico, sem implicar-se na fala, colocando a responsabilidade enunciativa sobre os alunos: “*os alunos não entendem*”, “*eles ficam perdidos*”, “*eles precisam*”. Mobilizado por esse tipo de discurso, o modo de raciocínio semilógico traz fatos que aconteceram anteriormente, como no exemplo da professora, os momentos nos quais ela tentava trabalhar a gramática contextualizada. Por fim, ela concluiu, como acontece a transição da teoria para a prática, utilizando novamente a modalização apreciativa “*complicado*”, explicando que ela tenta adaptar as atividades para cada turma. Como já mencionado anteriormente sobre os modelos de formação continuada, a teoria e a prática são indissociáveis e o modelo de formação proporciona dois ciclos que auxiliam nessa questão. O ciclo um mobiliza os professores a sair do papel de espectadores, de refletir e construir juntos colocar-se no lugar de aluno, de forma que a teoria e prática possam ser pensadas juntas. Além disso, o ciclo cinco permite a reconstrução do PDG e reflexão sobre as atividades elaboradas pelas professoras. Com o auxílio dos formadores, as professoras se sentem mais confiantes para refletir e reelaborar suas atividades de acordo com o conhecimento adquirido durante a formação. Por isso, esse modelo de formação convida à realização de experiências que instiguem a reflexão sobre como ensinar e sobre as variadas situações de trabalho em que o professor está exposto.

A contribuição da professora Camila falando sobre como observa o ensino de análise linguística/semiótica em sua prática de sala de aula é um dado ilustrativo deste momento da formação, já que as professoras Ivone e Luciana não se manifestaram para responder à questão realizada ao grande grupo.


Em seguida, após refletir como elas observam suas próprias aulas de análise linguística/semiótica, a formadora mostra um slide com uma citação da BNCC sobre análise linguística/semiótica e uma questão. Então foi proposto que as professoras se reunissem em pequenos grupos para refletir sobre essa pergunta. Abaixo o slide apresentado.

Figura 7: Slide apresentado na formação.



“Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, **a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas.** Temos aí, portanto, o **eixo da análise linguística/semiótica**, que **envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica [...]**” (BRASIL, 2017, p. 78, grifos nossos).

De que forma o eixo da análise linguística/semiótica pode se materializar em nossas práticas em sala de aula?



Fonte: Elaborado pelo grupo de pesquisa da Unisinos que realizou a formação.

Ao ler e começar a refletir sobre a pergunta, a professora Camila iniciou uma fala em seu grupo tentando chegar ao conceito do que é o eixo de análise linguística/semiótica, para que então o grupo pudesse responder sobre o uso dele na prática de sala de aula.

“Eu acho que pensando que esse eixo ele é transversal a todos os outros então essa análise linguística/semiótica/semiótica ela tem que tá relacionada com os outros eixos [...] a análise linguística/semiótica ela tem que perpassar esses outros eixos, ela não pode ser isolada... acho que é isso (...).” (Grifo nosso).

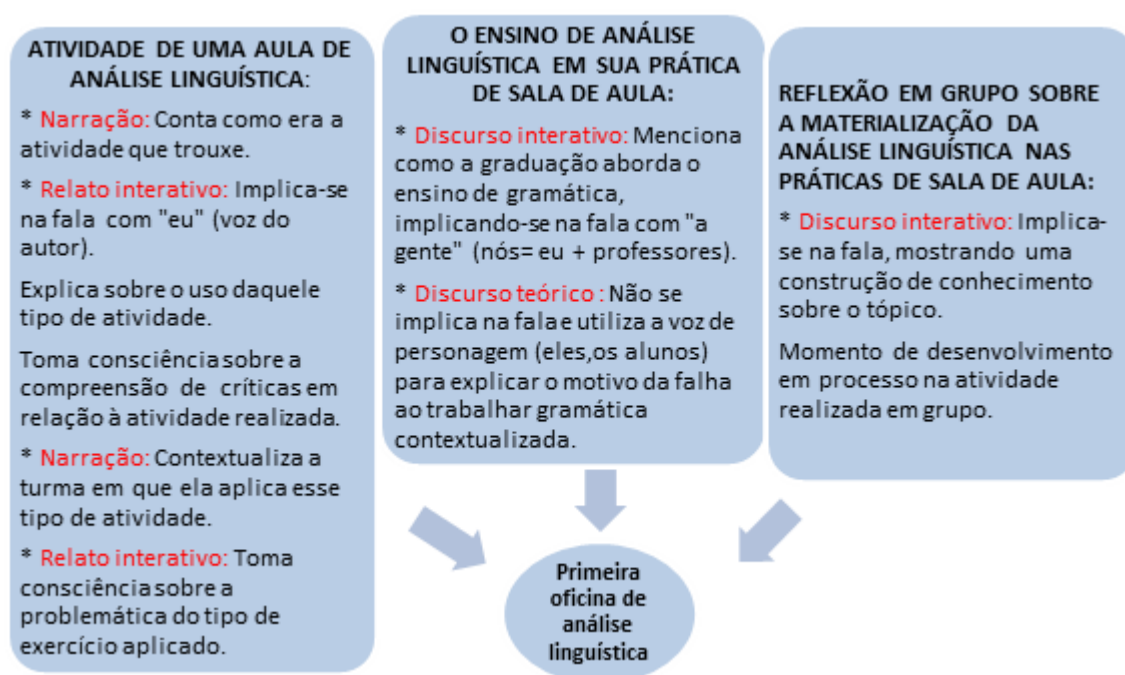
No excerto acima, a docente utilizou o discurso interativo com o uso do pronome pessoal e desinência verbal “eu acho”, implicando-se na fala, pois ela menciona a sua construção de conhecimento sobre o tópico até o momento. Esse tipo de discurso mobiliza o modo de raciocínio causal-prático no qual a professora considera traços particulares na construção do seu conhecimento. Torna-se perceptível o desenvolvimento da professora, durante a reflexão sobre a atividade realizada em grupo quando a professora menciona “pensando que...” e logo em seguida “então essa análise”, finalizando com “acho que é isso” evidenciando sua construção do pensamento em relação à concepção de análise linguística/semiótica. Vale lembrar que esses eram um dos momentos oportunizados pelo modelo de formação continuada, no qual as formandas pudessem trocar experiências e aprendizados. Além disso, conforme já abordamos na seção sobre desenvolvimento

profissional neste trabalho, é na interação entre os indivíduos que as novas aprendizagens acontecem, de acordo com as trocas de experiências e cooperação entre eles. O modelo de formação analisado neste trabalho buscou estabelecer vários momentos de interação tanto entre formador e formando quanto entre os formandos apenas, valorizando a troca de experiências como um dos aspectos chaves para desenvolver os professores em formação.

A contribuição da professora Camila refletindo sobre o conceito de análise linguística/semiótica é um dado ilustrativo deste momento da formação, já que a professora Luciana não se manifestou mesmo estando no mesmo grupo em que estava a professora Camila. A professora Ivone estava em um grupo no fundo da sala, por isso o áudio e vídeo gerados não foram suficientes para coletar alguma fala dela.

A figura a seguir sistematiza as análises apresentadas nesta subseção.

Figura 8: Participação das professoras na primeira oficina de análise linguística/semiótica.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em síntese, a figura acima retoma os momentos da primeira oficina de análise linguística/semiótica. O primeiro momento no qual a professora apresenta uma atividade que realiza com seus alunos, há a presença de narração e relato interativo como tipos de discurso, para a descrição e contextualização da atividade, bem como a implicação da professora para contar como a elaborou. Após, no segundo momento, todas as professoras apresentarem suas atividades, ao responder à questão sobre como são suas aulas de análise linguística/semiótica,

a professora Camila elabora um discurso teórico e discurso interativo para demonstrar conhecimentos que já possui e se posicionar com opinião/avaliação sobre o aprendizado de professoras na graduação em Letras. Pode-se sugerir que o primeiro momento auxiliou a professora na reflexão sobre as experiências de todas as formandas que apresentaram suas atividades. Além disso, o terceiro momento traz uma reflexão geral sobre análise linguística/semiótica, no qual as professoras conseguem sintetizar todas as informações e conhecimentos adquiridos e/ou aprimorados naquela oficina.

Os ciclos da formação continuada realizada que abordamos neste trabalho propõem que as professoras tomem consciência de suas práticas escolares, refletindo em grupo, com o auxílio dos professores formadores para que alcancem o desenvolvimento profissional durante o processo de formação.

Na segunda oficina de análise linguística/semiótica, a formadora retomou o que foi discutido na primeira oficina e questionou se as professoras teriam algum comentário sobre o que compreenderam. A professora Camila foi a primeira a expor seu comentário:

“Pra mim o que foi diferente... na minha cabeça eu confundia gramática com análise linguística/semiótica... achei que era a mesma coisa... aí eu achei interessante o quadro porque tu vê que não é a mesma coisa né, porque análise linguística/semiótica vai pra um lado e a gramática vai pra outro...achei bem legal assim”. (Grifo nosso).

No excerto acima, a professora iniciou a sua fala com o pronome oblíquo “*mim*” e o pronome possessivo “*minha*”, ao expor a opinião sobre a compreensão dela, evidenciando sua ação pelo uso de primeira pessoa. É possível verificar que a professora, ao ser a primeira a manifestar seu comentário, colocou-se sozinha em relação ao que aprendeu, esperando, talvez, que as próximas professoras concordassem ou não com o que ficou entendido sobre a primeira oficina. Na reflexão, emerge algo que ela, até então, não havia aprendido e com o exemplo ela reflete sobre a realização das atividades. Ao comparar ensino de gramática e ensino de análise linguística/semiótica, a professora toma consciência de que antes das oficinas ela confundia os dois conceitos e quando ela menciona “eu achei interessante”, com esse modalizador apreciativo, Camila demonstra o entendimento sobre os conceitos. Sugere-se então que possivelmente ela tenha se desenvolvido profissionalmente durante as oficinas nas quais o conteúdo abordado é esclarecido. Na sequência de sua fala, com um relato interativo, ela utilizou as desinências verbais “*eu confundia*” e “*eu achei que era*”,

evidenciando sua tomada de consciência sobre um entendimento construído na primeira oficina. Esse tipo de discurso mobiliza o modo de raciocínio causal-cronológico de acordo com as experiências vividas que a professora relatou. Por fim, a docente utilizou as modalizações apreciativas “*eu achei interessante*” e “*achei bem legal*” para salientar sua satisfação com as oficinas do eixo de análise linguística/semiótica.

Em seguida, a professora Ivone respondeu a mesma questão:

“É que na verdade assim, eu já fui, eu vou pra esse lado né, de repente não com os detalhes que a gente tá tendo agora né, então é uma prática que já é mais familiar, que eu me sinto confortável (...) eu fiz Pedagogia aqui, na época eu já estudava nessa linha, então pra mim “tô em casa”, de certa forma, porque muitas coisas mudaram, até nomenclatura, maneira de ver certas questões, mas é um “terreno” que eu me sinto confortável...”. (Grifo nosso).

Na resposta da professora Ivone, são intercalados dois tipos de discurso: discurso interativo e relato interativo. No discurso interativo, a professora utilizou o pronome pessoal “*eu*” para expor que já estava familiarizada com projetos didáticos de gênero e ensino de análise linguística/semiótica. Ela mencionou que as oficinas são mais detalhadas e implicou-se, junto com as outras professoras formandas, utilizando a expressão “*a gente*”. Ainda no discurso interativo, a docente mencionou como se sente em relação às oficinas.

No relato interativo, Ivone também se implicou na fala com o pronome pessoal “*eu*”, relatando suas práticas e estudos anteriores “*eu já fui*”, “*eu fiz Pedagogia*”, “*eu já estudava*”, demonstrando assim sua proximidade com a análise linguística/semiótica. Os tipos de discurso (relato interativo e discurso interativo) mobilizam os modos de raciocínio causal-cronológico ao expor suas experiências com análise linguística/semiótica e raciocínio causal-prático ao mencionar como se sente em relação às oficinas. Além disso, ao relatar que se sente confortável, ela utiliza a expressão “*de certa forma*”, e menciona que muitas coisas mudaram, possivelmente justificando que ainda precisa aprender um pouco mais sobre esse eixo.

As contribuições das professoras Camila e Ivone sobre comentários e compreensões que teriam sobre a oficina anterior são dados ilustrativos das três professoras, já que a professora Luciana não se manifestou nesse momento da formação.

Logo após, ainda em grupos, as professoras receberam dois exemplos de panfletos para pensar em análise linguística/semiótica no PDG. A partir dos panfletos, foi solicitado

que elas elencassem as marcas linguísticas⁸ que poderiam ser trabalhadas no PDG e que elas escolhessem uma dessas marcas e elaborassem uma atividade. Durante essa análise em grupos, a professora Camila fez um questionamento:

*“Eu tenho uma pergunta, na verdade é uma insegurança **minha desde que eu entrei na escola**, porque eu me formei em Letras então a teoria que vocês passam eu já conheço e já estudei na graduação né, mas a **minha** insegurança é... tá, ok...o exercício é perfeito eu acho, pra isso que tu falou, mas eles precisam saber o que é o sujeito, o que é um verbo, e para eles chegar a esse conhecimento, para eles entenderem o que é o sujeito, as atividades seriam.... aí eu tô perguntando assim, já além... uma aula expositiva sobre isso e depois um exercício assim?”.*
(Grifo nosso).

Durante essa atividade, a professora se sente à vontade para fazer uma pergunta sobre uma dúvida antiga, pois ela utilizou a expressão “*desde que eu entrei na escola*” para apontar que o questionamento referia-se ao momento que ela entrou na escola para lecionar, até hoje. Camila utilizou o discurso interativo para expor sua dúvida, e também para coconstruir com o coletivo (pares e formadores) a questão, mostrando engajamento de todos e, potencialmente, demandando uma tomada de posição dos/as formadores/as, além de se implicar na fala nos momentos em que usa o pronome possessivo “*minha*”. Mobilizado pelo discurso interativo, o modo de raciocínio causal-prático contempla traços particulares da experiência da professora. Além disso, a docente utilizou a locução verbal “*estou perguntando*” e refere-se a algo além do que está sendo refletido no momento da atividade, evidenciando, em seu processo de desenvolvimento profissional, o envolvimento e a curiosidade sobre as atividades de análise linguística/semiótica. Refletindo sobre os momentos anteriores, nos quais a professora trouxe suas ideias e comentários apenas quando era questionada, ela começou a evidenciar suas inseguranças quando se percebe confiante para questionar a formadora, havendo uma troca entre ambos e também entre colegas formandos. Por conseguinte, esse momento realça, a nosso ver, a acertada escolha do modelo de formação, que busca a troca de experiências e a interação entre formando e formador.

Ao final da segunda oficina de análise linguística/semiótica, a formadora solicitou que as formandas relatem suas opiniões sobre as oficinas. Então, a professora Ivone

⁸ As marcas linguísticas trabalhadas na prática de análise linguística/semiótica foram abordadas na primeira oficina. São elas: atividade linguística, atividade epilinguística e atividades metalinguísticas.

respondeu: “*A questão de o que aprender e o que continuar aprendendo é continuar refletindo sobre a **nossa** prática e junto com essa prática agregando conhecimentos que possam fazer **a gente** evoluir*”. (Grifo nosso).

A verbalização da professora Ivone apresentou um discurso interativo, pois ela utilizou o pronome possessivo “*nossa*” e a expressão “*a gente*”, implicando-se na fala com as demais professoras participantes das oficinas de análise linguística/semiótica. Esse tipo de discurso mobiliza o modo de raciocínio causal-prático, atentando às características particulares da situação sobre aprender refletindo sobre a prática. Nota-se que a professora percebeu que as oficinas provocaram reflexões durante as discussões e trocas de experiência, pois ela mencionou que é preciso “*continuar refletindo*” sobre as práticas escolares.

Em seguida, a professora Camila também apresentou a sua opinião sobre as oficinas de análise linguística/semiótica:

*“**Eu acho** que foi bem interessante (...) realmente é a **minha** maior insegurança. **Eu achei** bem interessante e o que **eu gostei** mais foi os exemplos mesmo, porque eu acho que é o que falta, porque como vocês falaram, na graduação **a gente vê** só que o professor não dá a receita, então ele diz o que não pode, tá e o que pode, fica pra tu descobrir no dia a dia né, então acho que faz falta esses exemplos, essa prática, como fazer. Então o que foi bem **legal** foi os exemplos que tu trouxe e as atividades que tu mostrou agora e as que a gente fez... as coisas práticas mesmo*”. (Grifo nosso).

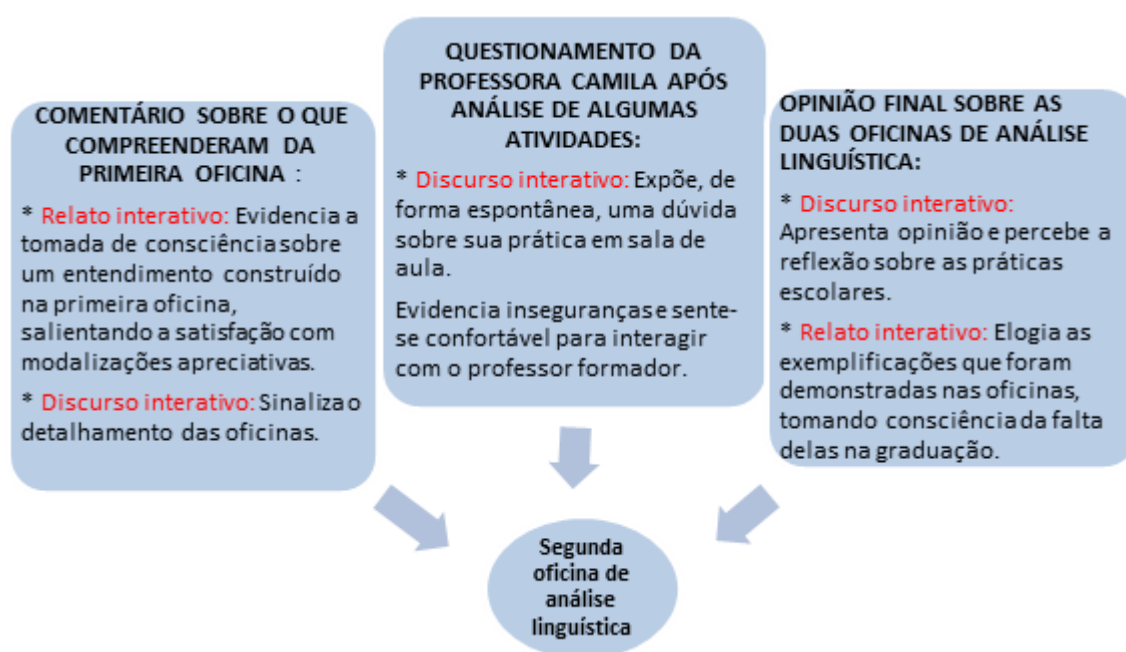
A professora iniciou o seu relato com um discurso interativo, implicando-se na fala com o pronome pessoal “*eu*” e o pronome possessivo “*minha*”. Além disso, ela utilizou a modalização apreciativa ao empregar os adjetivos “*interessante*” e “*legal*” para as oficinas de análise linguística/semiótica. Esse tipo de discurso mobiliza o modo de raciocínio causal-prático no qual a professora menciona sua insegurança em dada situação. Em seguida, com o relato interativo, a docente contou o que ela achou e o que ela gostou nas oficinas, mencionando os acontecimentos passados implicando-se na fala “*eu achei*” e “*eu gostei*”. Mobilizado por esse tipo de discurso, o modo de raciocínio causal-cronológico considera a experiência que a professora vivenciou ao longo das oficinas e atividades do processo de formação. Logo após, ao mencionar a graduação, a professora se implicou na fala, mas divide sua responsabilidade enunciativa com o coletivo, utilizando “*a gente*” (nós= eu + professores) para incluir as professoras de língua portuguesa em geral. Desta forma, pode-se

observar um possível desenvolvimento profissional de que os exemplos são uma lacuna que permanece mesmo após a graduação. Além disso, as atividades/práticas realizadas nas oficinas fizeram diferença para que as professoras pudessem compreender e se engajar na formação continuada.

As contribuições das professoras Camila e Ivone sobre opiniões que elas teriam referente às oficinas de análise linguística/semiótica são dados ilustrativos das três professoras, já que a professora Luciana não se manifestou nesse momento da formação.

A figura a seguir sintetiza o percurso das professoras na segunda oficina de formação sobre análise linguística/semiótica.

Figura 9: Participação das professoras na segunda oficina de análise linguística/semiótica.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

5.3 ENTREVISTA PÓS-FORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS

Posteriormente ao último encontro da formação continuada, no qual as professoras apresentaram seus PDGs, Fátima e Amanda (nomes fictícios), duas das formadoras que realizaram as oficinas de análise linguística/semiótica e leitura, respectivamente, realizaram entrevistas em áudio com as professoras que participaram da formação. A seguir, alguns excertos sobre as percepções das docentes Camila e Luciana sobre o processo de formação continuada e suas práticas em sala de aula com o desenvolvimento do PDG.

Camila: “As oficinas foram muito ricas, **eu achei** elas muito ricas, assim, **eu não esperava** que elas fossem tão aprofundadas em questão de **a gente aprender realmente** alguma coisa né, porque normalmente **tu vai** numa palestra e **tu fica** lá assistindo e **tu não absorve** trinta por cento do que foi falado né. um pouquinho **tu lembra** e um pouquinho **tu não lembra**. Como as oficinas elas tinham muita prática **a gente acabava aprendendo** bastante, então tu sempre tinha alguma coisa pra fazer né, tinha a parte teórica e depois tinha uma parte prática, ou antes, ela sempre tinha uma parte prática e essa parte prática é muito rica, **eu acho** muito legal, **acho que a gente aprendeu** muito fazendo as coisas lá [...] a parte prática **eu achei fundamental** para que a gente realmente absorvesse e conseguisse aprender mesmo o que vocês estavam querendo passar né...**foi bem rico**”. (Grifo nosso).

Nesse excerto, a professora Camila fez um relato interativo ao narrar os acontecimentos passados sobre a formação com as desinências verbais “*eu achei*” e “*eu não esperava*”, utilizando o advérbio de intensidade “*muito*” e as modalizações apreciativas “*ricas*”, “*fundamental*” e “*rico*”. Esse tipo de discurso mobiliza o modo de raciocínio causal-cronológico considerando traços particulares da sua vivência no processo de formação continuada. É possível perceber a tomada de consciência da professora ao refletir sobre o aprofundamento das oficinas (algo que ela não esperava) e sobre o aprendizado que de fato aconteceu ao utilizar o adjunto adverbial de afirmação “*realmente*”. Em seguida, a docente continuou a verbalização com o discurso interativo contando o que normalmente acontece em formações continuadas, utilizando “*tu*” como referência genérica, ou seja, pessoa indeterminada que participa de formações continuadas. Mobilizado por esse tipo de discurso, o modo de raciocínio causal-prático demonstra como é a participação das professoras nas formações. Com as desinências verbais “*vai*”, “*fica*”, “*absorve*”, “*lembra*”, ela compara com a formação continuada que vivenciou, empregando o relato interativo, implicando-se na fala com as outras professoras formandas através do uso de “*a gente*”. Ademais, Camila comentou sobre a parte prática da formação, usando a desinência verbal “*a gente aprendeu*”, compreendendo que o modelo de formação que propiciava a prática dos professores durante as oficinas foi essencial para o aprendizado das formandas.

Ainda sobre as oficinas, nesse momento, especificamente sobre as oficinas de análise linguística/semiótica, a docente Camila também fez seu relato pós-formação:

“(...) a de análise linguística/semiótica, por exemplo, foi bem **surpreendente** né... como eu falei é **meu** calcanhar de Aquiles, sempre foi né, como trabalhar análise linguística/semiótica sem ser normativo, gramatiquento, enfim, sempre foi **minha** dificuldade e então pra **mim** a de análise linguística/semiótica foi bem **reveladora**...”. (Grifo nosso).

“(...) a de análise linguística/semiótica como eu falei, pra **mim** foi a mais **importante** porque realmente **era o que eu tinha mais dificuldade**. Então eu **precisava entender** como é que era trabalhado análise linguística/semiótica dentro de um gênero textual, né, que enfocasse aquelas questões, e eu acho que, o que eu **consegui**, o que **pra mim foi um processo de aprendizado** nessa oficina né, foi que às vezes **a gente tenta** dar conta de tudo num texto né. Ah esse texto eu posso trabalhar pontuação, posso trabalhar verbos em tal tempo, eu posso trabalhar discurso direto, eu posso trabalhar, enfim, tu quer trabalhar tudo em um texto né e não dá. então acho que o que me marcou foi o trabalhar o que é característico do gênero e não tudo, então acho que isso foi bem **importante**”. (Grifo nosso).

Nos dois excertos acima, a professora Camila utilizou as modalizações apreciativas “surpreendente”, “reveladora” e “importante” para dar sua opinião sobre as oficinas de análise linguística/semiótica e ainda sugeriu que essas oficinas foram as que ela mais necessitava aprender quando utilizou os pronomes possessivos “meu”, “minha” e o pronome oblíquo “mim”. Além disso, quando a docente referiu-se a “era o que eu mais tinha dificuldade” com o verbo ter no passado e “eu precisava entender” utilizando o relato interativo, percebe-se que Camila narrou os acontecimentos das oficinas, mencionando as dificuldades e as necessidades daqueles momentos, mobilizando assim, através do tipo de discurso empregado, o modo de raciocínio causal-cronológico. Em seguida, a professora continuou o relato interativo implicando-se nos acontecimentos passados com “eu consegui” e “pra mim foi um processo de aprendizado”, evidenciando o desenvolvimento profissional e mostrando que, de fato, aprendeu o que foi ensinado nas oficinas. Um dos aprendizados das oficinas de análise linguística/semiótica que a formanda menciona é dar conta de tudo que há em um texto. Nesse momento, ela utilizou a desinência verbal “a gente tenta”, implicando-se na fala juntamente com outros professores de Língua Portuguesa em geral e mostra que compreendeu ser importante trabalhar com os aspectos principais do gênero de

texto em questão. Vale lembrar que um dos objetivos desta pesquisa consiste em analisar as verbalizações das professoras identificando pistas linguísticas que indiquem seu desenvolvimento profissional, como neste excerto que acabamos de analisar no qual a professora evidencia seu possível desenvolvimento quando menciona o que “marcou” e que foi “bem importante” em relação à trabalhar com o texto.

Logo após, a formadora Fátima questiona “*E o que agora tu leva da oficina de análise linguística/semiótica para as tuas aulas?*”.

Camila: “***Eu acho** que muda um pouco o planejamento né, quando **a gente participa** dessas oficinas, porque **a gente pensa** um pouquinho mais em contextualizar o conteúdo para o aluno né, não ficar tão distante né ou tão conteudista né, **a gente pensa** em aproximar um pouquinho mais, em deixar mais palatável e deixar mais atrativo para os alunos né. **Eu já pensava nisso antes né**, mas **a gente às vezes tem dificuldade** de fazer isso, tem conteúdos que não tem muito como fugir, tem conteúdos que como é que **eu vou trabalhar?** Tem né, mas **às vezes a gente tá sem ideia**, enfim esse semestre eu trabalhei com eles, por exemplo, verbos intransitivos e transitivos. É difícil trazer uma questão próxima deles, eu vou fazer o que, eu vou tirar os objetos de um texto, não faz sentido sabe, eles não tem ideias né, **então eu acho que as oficinas elas ajudam nisso**, pra gente ter mais ideias de como aproximar o conteúdo do aluno né e também pra que a gente se volte mais pra questão do texto né e menos pra questão da frase solta no quadro. Isso eu acho que eu vou levar de aprendizado assim e para o planejamento das outras aulas (...).” (Grifo nosso).*

Nesse excerto, a professora Camila iniciou o discurso interativo com a construção “*eu acho*”, falando sobre o planejamento após a formação. Assim, implicando-se juntamente com as demais professoras participantes da formação: “*a gente pensa*”, explicando como fica o planejamento após a formação continuada. Esse tipo de discurso mobiliza o modo de raciocínio causal-prático no que se refere à opinião da professora em relação ao planejamento. Em seguida, ela mencionou: “*eu já pensava nisso antes*”, ou seja, sozinha ela já possuía esse pensamento, antes de participar da formação, e ela complementou que “*a gente às vezes tem dificuldade*”, “*mas às vezes a gente tá sem ideia*”. Isto é, nesse momento, pode-se perceber que a professora não se implicou sozinha na fala quando remete às dificuldades e à falta de ideias, mostrando que todas as professoras passam pelos mesmos

obstáculos durante suas práticas escolares. Como o modelo de formação proporciona a troca de experiências entre as formandas em diversos momentos, sugere-se que a professora menciona os obstáculos durante as práticas escolares como algo comum entre as professoras (retomando as vivências do processo de formação). Além disso, o modelo de formação, de acordo com o que a professora mencionou: “*então eu acho que as oficinas elas ajudam nisso*” retomando os exemplos e ideias que vieram tanto por parte dos formadores quanto das outras professoras formandas, evidenciando um dos objetivos de pesquisa no qual visa mapear e discutir as verbalizações das professoras em suas tomadas de consciência sobre mudanças (ou continuidades) em seu trabalho de ensino.

Ao iniciar o trabalho com o PDG, logo após identificarem a prática social e o gênero que elas abordariam com suas turmas, as professoras produziram um MDG. A partir disso, foi questionado à professora Luciana sobre suas facilidades e/ou dificuldades para trabalhar com o MDG, bem com as produções iniciais dos alunos sobre o gênero escolhido, pois a partir delas é que a docente irá identificar as lacunas para trabalhar com os alunos nas oficinas do PDG.

Pergunta: *Com o MDG e com as produções iniciais, foi fácil ou difícil ver o que precisava trabalhar com eles nas oficinas?*

Resposta da professora Luciana:

*“Essa foi uma das partes mais **díficeis** porque a questão da língua portuguesa como elemento-chave que é o que é mais **complicado** porque **eu não tenho** esse envolvimento grande com os elementos mais específicos que **eu não estudei** né, da formação, mas que são elementos também que com o curso foi possível compreender que **a gente precisa** estudar pra poder ensinar (...) não que a gente não saiba usar, né, mas às vezes **a gente não sabe** ensinar o uso...”*. (Grifo nosso).

Na resposta, a professora Luciana utilizou as modalizações apreciativas “*díficeis*” e “*complicado*” para mencionar a complexidade de explorar a Língua Portuguesa no PDG. Ao empregar o discurso interativo e o relato interativo, implicando-se em sua fala, a docente disse “*eu não tenho*” e “*eu não estudei*” para justificar a escolha das modalizações apreciativas citadas anteriormente, explicando não ter a compreensão suficiente dos elementos da Língua Portuguesa em sua formação. Em seguida, Luciana continuou com o discurso interativo, nesse momento, implicando-se na fala com as demais professoras

participantes da formação com a utilização da expressão “*a gente*”. O relato interativo mobiliza o modo de raciocínio causal-cronológico, no qual a professora menciona sua experiência com os estudos de língua portuguesa e o discurso interativo mobiliza o modo de raciocínio causal-prático considerando as necessidades das professoras em relação ao estudo da língua portuguesa.

É importante mencionar que nesta resposta percebe-se uma possível tomada de consciência da professora, pois o processo de formação continuada auxiliou na compreensão de que é preciso estudar o que será ensinado aos alunos, e que pode haver uma falta de entendimento para que se possa ensinar o uso de elementos da língua materna.

Em seguida, a formadora Amanda questionou: Como foi se colocar no lugar de aluno?

Camila: “*ah é totalmente diferente, às vezes **a gente** não se dá conta de como é ser aluno, **a gente** esquece né, mas é totalmente diferente da posição de professora, então acho que pelo que eu lembro assim quando **a gente** tava nessa posição **a gente** tinha algumas dificuldades tipo essa da produção escrita (...) no gênero ali, mas **conseguimos fazer** (...), então **a gente vai** passando por várias áreas e vai vendo qual **a gente** tem mais facilidade e qual tem mais dificuldade, assim é o aluno (...)*”. (Grifo nosso).

No excerto acima, a professora trouxe a experiência de se colocar no papel de aluno durante as oficinas como algo “*diferente*”, utilizando essa modalização apreciativa. Com o discurso interativo, Camila se implicou na fala, junto com as outras professoras participantes da formação, empregando “*a gente não se dá conta*” e “*a gente esquece*”. Esse tipo de discurso mobiliza o modo de raciocínio causal-prático no qual a professora menciona a situação das professoras ao se colocar no lugar de aluno. Logo após, ela iniciou um relato interativo, contando o que ela lembrava sobre as oficinas, utilizando as desinências verbais “*a gente tava*”, “*a gente tinha*” e “*conseguimos fazer*”. Mobilizado por esse tipo de discurso, o modo de raciocínio causal-cronológico demonstra a experiência das professoras formandas nos momentos que realizaram atividades como se fossem alunas. Ao final do excerto, ela voltou ao discurso interativo, implicando-se junto com as demais professoras, empregando as locuções verbais “*a gente vai passando*” e “*vai vendo*”, e a desinência verbal “*a gente tem*”. Isto é, pode-se considerar uma possível tomada de consciência de como é

para o aluno estar em sala de aula e fazer as atividades que o professor propõe, sendo capaz de refletir sobre o seu trabalho.

Camila: “(...) *então acho que também ajuda pra gente enxergar o aluno como um ser que não vai dar conta de tudo, assim como **a gente não deu conta de tudo** no curso né, e que **vai errar** e que **vai fazer o que não foi proposto**, **vai fazer diferente** ou **vai fazer diferente de uma forma inovadora** até às vezes né, então acho que essa foi a posição de aluno assim, foi bem diferente tu ter que fazer as coisas”.* (Grifo nosso).

Nesse trecho, ainda na mesma resposta sobre vivenciar o papel de aluno na formação, Camila mencionou, em um discurso interativo, que mobiliza o modo de raciocínio causal-prático, como essa função de aluno pode auxiliar as professoras formandas durante as oficinas. Ela percebeu que o aluno pode não conseguir realizar todas as tarefas, lembrando que em uma das oficinas ela e as demais professoras, em grupo, não conseguiram realizar uma das tarefas como de fato foi proposta. Ela utilizou “*a gente não deu conta de tudo*” e, em seguida, referindo-se ao aluno, empregou as locuções verbais “*vai errar*”, “*vai fazer o que não foi proposto*”, “*vai fazer diferente*” e “*vai fazer diferente de uma forma inovadora*”. Vale lembrar que, certo momento de uma das oficinas de escrita, em uma das atividades propostas, em grupo, Camila e as professoras deveriam fazer um folder, mas o grupo fez uma história em quadrinhos. Dessa forma, mesmo sem mencionar o acontecimento, pode-se depreender uma tomada de consciência da professora, que tenta justificar o erro cometido naquele momento da formação e ainda complementar que o erro poderia ser uma forma inovadora de pensar a atividade.

“*E também **acho** que o legal da posição de aluno é que **tu tá fazendo** uma coisa nova que tu não sabe muitas vezes, então fazer uma coisa nova que tu não sabe e no final da aula tu sabe **pra mim** isso é um aprendizado né, que é o que **acontecia** lá muitas vezes né, lá no curso, **tu chegava** sem saber X, **a gente fazia** uma tarefa e no final **a gente sabia** X, então **tu aprendeu** X”.* (Grifo nosso).

Finalizando a reflexão sobre se colocar como aluno na formação, a professora iniciou o excerto acima com um discurso interativo, mobilizando o modo de raciocínio causal-prático, falando sobre fazer coisas novas na posição de aluno, utilizando a locução verbal “*tu*

tá fazendo". Em seguida, ela mencionou, com o pronome oblíquo "*pra mim*", que aquela proposta do modelo de formação remete ao aprendizado, continuando a reflexão com o relato interativo, mobilizando o modo de raciocínio causal-cronológico, expondo que "*acontecia*", "*tu chegava*", "*a gente fazia*", "*a gente sabia*" e "*tu aprendeu*". Ou seja, o modelo de formação pode oportunizar o aprendizado das professoras formandas, não apenas na troca de experiências que elas realizam durante a formação, mas também nas atividades que as fazem refletir como alunas sobre as suas próprias sugestões de atividades.

Ao final da fala da professora Camila, ela refletiu sobre a metodologia do processo de formação continuada:

Camila: "*(...) é porque daí eu fico pensando, que nem eu citei né, da diferença de metodologia que vocês usaram, não foi uma palestra, foram oficinas, e como eu já falei eu acho que essa metodologia auxiliou muito a gente a realmente fazer esse processo de aprendizagem, porque a gente estava fazendo as coisas e a gente aprende fazendo né... eu aprendi muita coisa ouvindo os meus professores, mas eu aprendi muito mais fazendo e eu acho que é a mesma coisa os alunos, eles aprendem muito mais quando eles fazem as coisas, quando eles colocam em prática do que se a gente ficar ali duas horas falando e escrevendo no quadro, nada contra essa aula se quiser dar aula tradicional, eu dou várias aulas tradicionais, às vezes não tem muito o que fazer, se fico sem tempo de planejar alguma coisa... o problema é quando é só isso né... oito anos de vida escolar só disso... eu acho isso problemático, essa questão da prática (...)*". (Grifo nosso).

Nesse excerto, a docente iniciou com um discurso interativo, mobilizando o modo de raciocínio causal-prático para expor sua opinião e reflexão, utilizando o pronome pessoal e a locução verbal "*eu fico pensando*" e "*eu acho*". Após, ela empregou a narração, que mobiliza o modo de raciocínio causal-cronológico para contar sobre alguns momentos que aconteceram na formação, referindo-se ao modelo de formação, sem se implicar na verbalização: "*metodologia que vocês usaram*", "*não foi uma palestra, foram oficinas*" e "*essa metodologia auxiliou*". Ao continuar o excerto, Camila usou o relato interativo, também mobilizando o modo de raciocínio causal-cronológico, implicando-se na fala, ora sozinha, ora com as colegas de formação com as desinências verbais "*eu aprendi*" e "*a gente estava*". Em seguida, ela trocou para o discurso teórico, que mobiliza o modo de raciocínio

semilógico, mencionando como é a questão do aprendizado para os alunos, empregando as desinências verbais de terceira pessoa do plural: “*eles aprendem*”, “*eles fazem*” e “*eles colocam em prática*”. A docente então comparou o aprendizado através da prática com a aula “*tradicional*”, em que o professor só fala e escreve no quadro, e com o discurso interativo ela trouxe que não é contra uma aula tradicional, implicando-se na fala e explicando o motivo de não ser contra, com a utilização da desinência verbal “*eu dou várias aulas tradicionais*”. Isto é, verifica-se uma provável tomada de consciência de que ela também prepara aulas tradicionais para os seus alunos, argumentando que o professor não pode ficar apenas com aulas expositivas dizendo que: “*eu acho isso problemático*”. Compreende-se a possibilidade da formação continuada proporcionar à professora um desenvolvimento profissional suficiente para que ela possa refletir sobre seu trabalho, recompondo suas opiniões sobre boas práticas e tomando consciência do que ela precisa aprimorar nas suas práticas escolares.

Outro questionamento importante foi sobre as demandas que não foram alcançadas na formação e algo que poderia ser diferente na visão das professoras formandas.

Pergunta: *Sobre as oficinas... O que faltou e o que podia ser diferente?*

Resposta da professora Luciana:

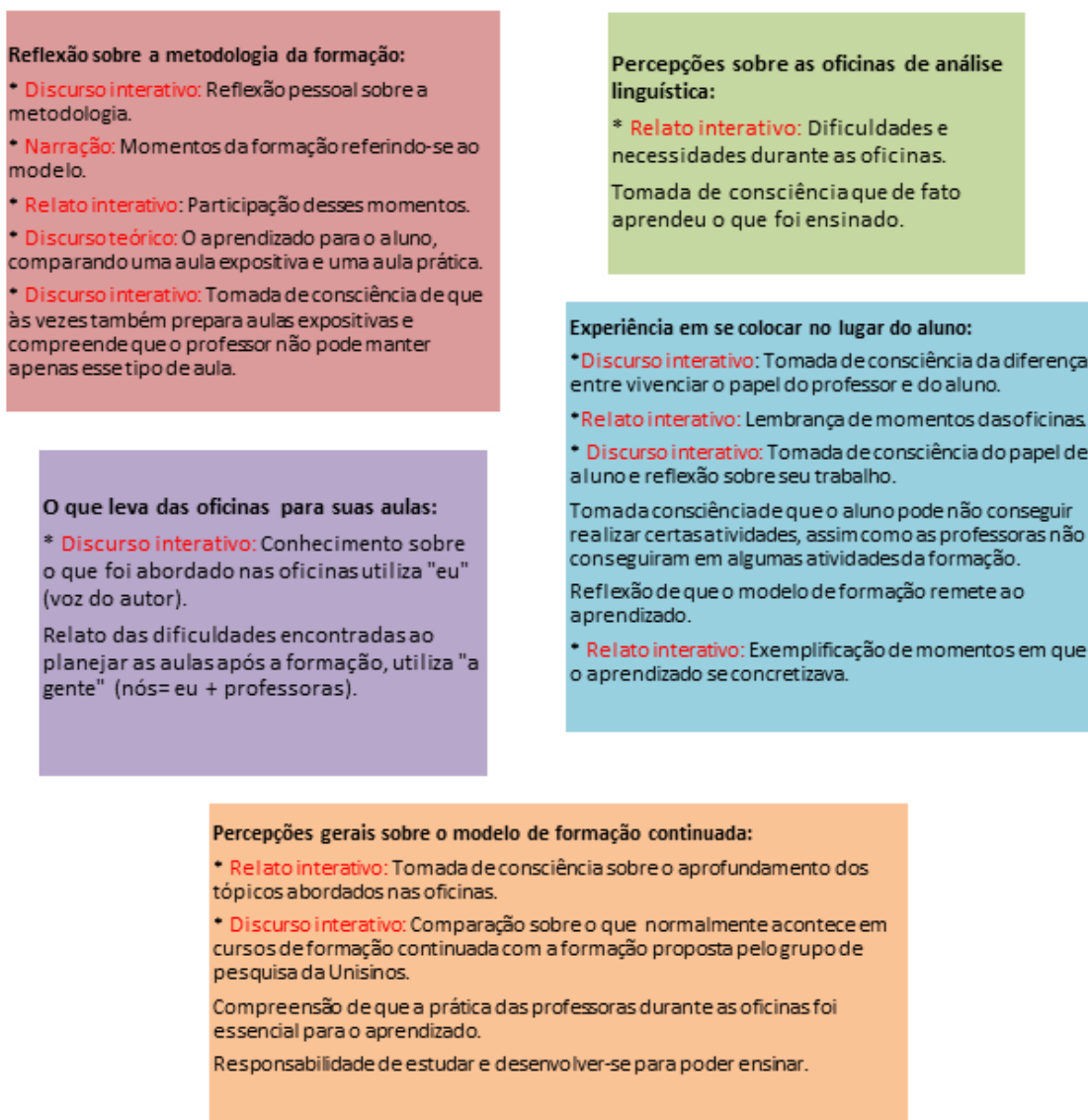
*“**Eu acho** que o curso trouxe os elementos **essenciais** que poderiam nos ajudar para compreender o desenvolvimento de um PDG e de resto **eu acho** que cabe a **nós** estudarmos e desenvolvermos os conhecimentos que **a gente** ainda não domina né, que eu acho que essa é a vida do professor, sempre aprendendo, é assim que eu penso”*. (Grifo nosso).

A professora Luciana iniciou sua fala com um discurso interativo, que mobiliza o modo de raciocínio causal-prático, mencionando a opinião dela referente ao processo de formação continuada, implicando-se na fala com o pronome pessoal a desinência verbal “*eu acho*”. Ela também utilizou a modalização apreciativa “*essenciais*” para comentar sobre os conteúdos abordados nas oficinas de formação. Além disso, a docente utilizou o pronome pessoal “*nós*” para apontar a responsabilidade sobre estudar e desenvolver novos conhecimentos. Ao referir-se sobre essa responsabilidade, ela usou a expressão “*a gente*”, implicando-se na fala junto com as demais formandas, sugerindo a possibilidade de mais professoras necessitarem dessa compreensão. Vale lembrar que, como referido no capítulo

2.2 que abordou o papel do professor formador, o conhecimento prévio do professor formador sobre as professoras participantes do processo de formação auxiliou para que o modelo de formação obtivesse elementos importantes para o desenvolvimento profissional das professoras formandas.

As contribuições das professoras Camila e Luciana para a entrevista pós-formação são dados ilustrativos das três professoras, já que a professora Ivone não teve disponibilidade para participar do momento destinado à entrevista. A figura a seguir procura sistematizar as análises da entrevista pós-formação.

Figura 10: Entrevista pós-formação.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em síntese, a entrevista pós-formação possibilitou a reflexão sobre a metodologia do processo de formação demonstrando vários momentos de reflexão sobre as práticas escolares das professoras e participações em formações continuadas. Outro aspecto refletido na entrevista foi a percepção sobre as oficinas de análise linguística/semiótica, constatando a tomada de consciência sobre realmente ter aprendido o que foi ensinado. O relato sobre a dificuldade de planejar as aulas após as oficinas sugere que as comunidades de desenvolvimento profissional serão importantes para a continuidade do trabalho iniciado na formação. A entrevista também proporcionou reflexão sobre as vivências das professoras

como alunas durante as atividades da formação, como a tomada de consciência sobre o aluno conseguir (ou não) realizar uma atividade. Além disso, as professoras mencionaram percepções gerais sobre o modelo de formação continuada, como: o aprofundamento dos tópicos abordados nas oficinas, compreensão de que a prática das professoras durante as oficinas foi essencial para o aprendizado e a responsabilidade de estudar e desenvolver-se para poder ensinar.

O próximo capítulo abordará as considerações finais sobre as análises que perpassam sobre a trajetória do processo de formação continuada vivenciado pelas professoras que colaboraram com este trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento buscamos sistematizar os resultados obtidos com o presente estudo. Esta pesquisa debruçou-se sobre a demanda linguística que se relaciona com a necessidade de compreender e de descrever linguisticamente os processos interacionais que levam a uma tomada de consciência e um possível desenvolvimento profissional docente mediado pela formação continuada discutida nesta pesquisa. Antes de nos determos em algumas considerações sobre as trajetórias das professoras, buscamos então retomar nossa pergunta de pesquisa e nossos objetivos.

Relembrando o objetivo geral que apresentamos na introdução deste trabalho, propusemo-nos a **analisar os possíveis impactos que o modelo de formação continuada pode ter no desenvolvimento profissional do professor, especialmente pela tomada de consciência do professor durante e após a formação.** Para demonstrarmos como realizamos essa ação, enfocaremos nos objetivos específicos e procuraremos sistematizar as respostas possíveis a cada um deles.

- **Descrever e analisar o modelo de formação continuada desenvolvido no âmbito do projeto "Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas" no que concerne à realização de atividades que promovam conflitos potencialmente geradores de desenvolvimento profissional.**

Este primeiro objetivo pode ser relacionado com a necessidade de revisitar modelos de formação já existentes e estudar um pouco mais sobre formação continuada, como fizemos no capítulo 2 deste trabalho. Ainda no capítulo 2, realizamos a descrição da formação continuada realizada, mostrando passo a passo sobre a trajetória que as professoras formandas percorreram. Já no capítulo 3, nos detemos ao modelo de formação que foi idealizado em ciclos não lineares, que não fossem fechados para que possíveis intervenções e modificações pudessem ser desenvolvidas durante o processo de formação. Ademais, a descrição do modelo de formação, juntamente com a retomada sobre os demais modelos existentes, permitiu uma reflexão sobre os pontos positivos e negativos que pudessem auxiliar no modelo de formação continuada, baseado em comunidades de desenvolvimento profissional criado pelo grupo de pesquisa "DESENVOLVPROF" da Unisinos.

O segundo objetivo específico era

- **Mapear e discutir, à luz do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, o papel das verbalizações realizadas voluntariamente pelas professoras em formação continuada no que concerne à(s) sua(s) tomada(s) de consciência sobre mudanças (ou continuidades) em seu trabalho de ensino.**

Esse objetivo relacionou-se com a análise de diferentes momentos do processo de formação continuada, para que os modos de promoção do desenvolvimento profissional pudessem ficar em evidência nas análises e que pistas linguísticas mostrassem o desenvolvimento profissional das professoras formandas, bem como sua tomada de consciência diante de diversas situações durante a formação. Abordamos, em nossas análises, os tipos de discursos propostos por Bronckart (1999) em seu modelo de análise, a “arquitetura textual”.

Uma das opções pela busca de desenvolvimento profissional, que esse modelo de formação propôs, foram escolhas de atividades em que os professores formandos pudessem se colocar no lugar de alunos, segundo o princípio de homologia de processos (SCHÖN, 2000). Esses momentos foram vetores de muitas reflexões por parte das docentes, ao perceber a importância de realizar as atividades que serão propostas aos seus alunos, surgindo muitas dúvidas, esclarecimentos e reorganizações quanto às suas práticas escolares. Esses momentos possibilitam às professoras uma reflexão mais aprofundada sobre as atividades que elas propõem aos alunos, tanto em questão de clareza, como nível de dificuldade e entendimento das instruções.

Outra atividade que permitiu a promoção do desenvolvimento entre as professoras formandas foi o compartilhamento de exemplos de exercícios que elas realizavam com seus alunos em sala de aula. Nesta etapa da formação, elas puderam perceber as semelhanças e as diferenças entre as práticas socializadas pelo grupo em formação, bem como de que maneira as atividades foram realizadas, além de conseguir explorar outros modos de implementar e/ou modificar as atividades.

Nosso terceiro objetivo específico era:

- **Analisar as verbalizações das professoras participantes desta pesquisa, em diferentes momentos da formação continuada, procurando identificar pistas**

linguísticas que denotem aspectos relacionados ao seu desenvolvimento profissional.

Podemos relacionar esse terceiro objetivo com as atividades realizadas nas oficinas em que as professoras se colocaram no lugar de alunos, realizando efetivamente atividades que seriam propostas em sala de aula, foram de grande valia para o modelo de formação e para o desenvolvimento profissional das professoras a partir da aposta na tomada de consciência que essa atividade desencadearia.

Após as oficinas, uma das professoras que foi entrevistada, além de relatar sua experiência com o processo de formação em geral, comentou um pouco sobre sua experiência prática em se colocar no lugar de aluno, caracterizando esse momento como “*diferente*”. Então, para explicar a modalização apreciativa utilizada para esse momento da formação, a professora se implicou na fala com as demais professoras participantes, relatando a reflexão que puderam ter com esse tipo de atividade. Um dos principais pontos foi o reconhecimento de que os alunos podem errar e ter dificuldades durante a realização de atividades. Com os relatos interativos percebidos nas análises, a professora mencionou como aconteciam as oficinas, detalhando que iniciavam com pouco conhecimento, mas que com a prática e troca de experiências durante as oficinas e atividades, era possível finalizar com um aprendizado eficaz.

O modelo de formação propôs a reflexão em conjunto das professoras participantes, permitindo momentos de troca de experiências entre elas sobre suas práticas de sala de aula. Ao longo das análises realizadas neste trabalho, tornou-se perceptível nas verbalizações das professoras a predominância de dois tipos de discurso: relato interativo e discurso interativo, tipos de discurso esses nos quais as professoras se implicaram em suas falas, juntamente com as demais professoras participantes, colocando-as como grupo. Desse modo, os tipos de discurso evidenciam uma afinidade entre as professoras, ao trocarem experiências e perceberem similaridades entre suas demandas escolares, e se colocarem como um grupo das aprendizagens do processo de formação continuada. Ou seja, sinalizando para a formação de comunidades e para o acerto na aposta nesse modelo formativo no que concerne à construção de coletivos de desenvolvimento profissional.

Os questionários online pré e pós-formação respondidos pelas professoras também foram de grande importância nas análises deste trabalho, pois foi possível apreender a partir deles pistas sobre as mudanças após a realização do processo de formação continuada. O exemplo mais significativo foi que o tipo de discurso “*discurso teórico*”, no qual as

professoras explicaram ou mencionaram algo sem se implicar na fala, era recorrente nas respostas do questionário pré-formação. Após a formação, algumas perguntas que se repetiram foram respondidas com outros tipos de discurso, tais como: relato interativo ou discurso interativo, nos quais as professoras contaram algo que aconteceu, como uma construção de conhecimento ou algo relativo às atividades realizadas na formação. Nesses momentos, implicaram-se textualmente nas verbalizações, responsabilizando-se pelo aprendizado e pelas questões levantadas durante as oficinas de formação.

Para o fechamento deste capítulo, retomamos a pergunta de pesquisa na qual nos baseamos para este trabalho e apontamos algumas linhas de resposta que podemos produzir neste momento:

Como o modelo de formação continuada realizado pode ser descrito (e analisado) em termos de modo(s) de promoção do desenvolvimento profissional docente? É possível verificar se ele influencia no desenvolvimento profissional do professor a partir das verbalizações voluntariamente produzidas pelas professoras durante sua participação nas atividades de formação continuada?

Destacamos a importância de acompanharmos a trajetória de formação continuada desde sua preparação até o seu efetivo desenvolvimento, para que o modelo de formação pudesse ser descrito de forma minuciosa. Dentre os detalhes do modelo de formação, foram elencados importantes aspectos a serem analisados durante o andamento do processo de formação continuada, como por exemplo, reunir respostas de questionários, vídeos e áudios de entrevistas para que esses pudessem nos encaminhar para uma análise que cumprisse com os nossos objetivos da pesquisa.

Para responder a esta pergunta, retornamos para as oficinas de análise linguística/semiótica, mais especificamente na primeira atividade em que as professoras deveriam levar uma atividade sobre esse tópico que realizam com seus alunos em aula. O tipo de discurso narração, analisado nos dados, mostrou os momentos em que a professora conta sobre como aconteceu a atividade em sala de aula, intercalando a sua fala com relatos interativos, implicando-se na fala com envolvimento nas ações ocorridas. Suas explicações, quanto ao uso da atividade, também evidenciam a sua preocupação em justificar o uso dela, ao mesmo tempo em que reflete sobre críticas que ela imagina haver sobre aquele tipo de atividade. Dessa maneira, demonstrando tomadas de consciência na construção de sua fala e expondo sua opinião sobre o exercício. Ademais, o modelo de formação propõe momentos,

os quais a professora percebeu ser importante para aquele tipo de atividade, tomando consciência da escolha de atividade proposta pelos formadores, que guia o professor para uma reflexão que não seja superficial, mas que contribua para suas reais necessidades em suas práticas escolares.

Os questionários inicial e final trouxeram reflexões prévias das professoras formandas antes de participar do processo de formação e suas reflexões modificadas ou não, a partir de suas vivências durante a formação. O propósito dos questionários foi identificar se as professoras trouxeram relatos de seus aprendizados durante as oficinas e os momentos do processo de formação.

Um aspecto importante do modelo de formação proposto neste trabalho, que deve ser elencado, é a troca de experiências entre as professoras formandas durante todo o processo de formação. Verificamos que, em alguns momentos da formação, as professoras de diferentes escolas se juntavam para compartilhar suas ideias, frustrações e práticas de sala de aula. Elas disseram que sentiram a necessidade desses momentos, pois, em suas escolas, não possuem outros professores com quem possam elaborar essa troca ou não há tempo suficiente para que isso aconteça.

O envolvimento das professoras com a prática social escolhida, para a construção do PDG nas escolas, possibilitou que o projeto em construção obtivesse uma maior compreensão e aprendizado por parte dos alunos. Assim, fazendo sentido também para a professora ao explorar com os alunos tópicos que lhes fossem familiares, ao mesmo tempo em que continuam o aprendizado da língua materna.

Deste modo, considera-se que as professoras também se sentiram mais à vontade para trabalhar com PDGs, além de adquirir/aprimorar seus conhecimentos sobre os quatro eixos de ensino explorados nas oficinas, confirmando a influência do modelo de formação no desenvolvimento profissional das professoras.

Outras considerações podem ser formuladas sobre a trajetória do processo de formação continuada. As professoras expuseram suas dificuldades em transitar autonomamente da teoria para a prática, mencionando que o modelo de formação propiciou momentos de prática e exemplificações que tornaram o aprendizado mais completo durante a formação. Além disso, a possibilidade de vivenciar atividades. Como exemplo de confiança, entre formandas e formadores, de tomada de consciência e, em alguma medida, de desenvolvimento profissional, podemos citar momentos em que as professoras se sentem confortáveis em questionar além do que está sendo discutido nas oficinas de formação.

Consideramos que modelo de formação continuada analisado neste trabalho pode ser

replicado em outros contextos, tais como: atividades de extensão, especialização e em atividades acadêmicas (graduação ou pós-graduação), conectando-se com a temática do Edital N° 01/2017 - PROSUC/CAPES/AIU – 2018/1 da Academia de Inovação da Unisinos: “Ações didático-extensionistas e curricularização da extensão”, que presumia a construção de um produto inovador que possa ser benéfico à universidade e suas práticas. Dessa maneira, o modelo de formação continuada pode beneficiar professores e alunos dentro das comunidades de desenvolvimento profissional propostas por ele, podendo auxiliar na concretização da curricularização da extensão ensejada pela Unisinos, além disso, um modelo de formação que após realizado pôde ser analisado linguisticamente, possibilitando a consolidação de uma área de pesquisa importante para o campo da Linguística Aplicada.

Considerando os resultados obtidos, é possível considerar que este foi um processo de formação inovador, calcado no desenvolvimento profissional de professores, nas aprendizagens teórico-práticas dos professores formandos e também em suas reais necessidades na escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. IN: MACHADO A.R., MATÊNCIO M.L.M. (Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad.: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- BRONCKART, J-P. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. IN: MACHADO, A.R.; MATÊNCIO, M.L.M. (Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 59-92.
- BRONCKART, J-P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. IN: BUENO, L.; LOPES, M.A.P.T.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (Orgs). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 85 -107.
- BRONCKART, Jean-Paul. Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. **Nonada: Letras em revista**, v. 2, n. 17, p. 11-36, 2011.
- CARNIN, Anderson; DE MATTOS GUIMARÃES, Ana Maria. Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 3, 2016.
- CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. *Psicologia da Educação*, n. 25, p. 157-175, 2007.
- COLOGNESI, Stéphane & Ayivor, Yaovi & Van Nieuwenhoven, Catherine. Quand des maitres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel ?. *Revue Phronesis*. 7. p. 36-48. 2019.
- DA SILVA FERREIRA, Janaína; HENRIQUE, José. MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 23, n. 3, p. 1-15, 2016.
- DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 826-849, 2013.
- DE LIMA COSTA, Nadja Maria. A formação contínua de professores—novas tendências e novos caminhos. *Holos*, v. 3, p. 63-75, 2004.

FÜRKOTTER, Monica et al. O que a Formação Contínua deve Contemplar?: o que dizem os professores. *Educação & Realidade*, p. 849-869, 2014.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de educação*, v. 13, n. 37, 2008.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos . O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARAES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A.. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2007, v. 1, p. 201-219.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. **Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas**. Projeto de Pesquisa (mimeo), São Leopoldo, (2016).

GUIMARÃES, A.M.M. **Formando comunidade de desenvolvimento profissional para o trabalho de ensino**: preciso saber para poder ensinar. apresentação no simpósio: Possíveis diálogos para a formação de professores de línguas, no decorrer do 21 InPLA, 2018, na PUCSP.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. In: **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Elvira Lopes Nascimento, Vera Lúcia Lopes Cristovão, Eliane Lousada (Orgs.),Campinas, SP : Pontes Editores, 2019

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

KEMMIS, S. Action Research. In: KEEVES, J. P. **Education Reserach, Methodology and Measurement**: na internacional handbook. Oxford: Elsevier, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Texto e hipertexto. **Desvendando os segredos do texto**, p. 61-73, 2002.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos**. Abordagens metodológicas em estudos discursivos, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, p. 55-80, 2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. **A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier"**. linguagem em (Dis) curso. 2010.

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

MIRANDA, Fabio Neves de; TONINI, Adriana Maria. Estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem nos cursos técnicos do CEFET-MG na modalidade a distância. In: *V SIEAD Seminário Internacional de Educação à Distância [Anais de congresso]*. Recuperado de https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/pdf/Eixo_3.pdf. 2013.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO, C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva. *Calidoscópio*, v. 10, n. 1, p. 58-64, 2012.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estud. Psicol*, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2007000200008&lng=en&nrm=iso>. Access em 30 set. 2019.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. *Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 6, n. 11, p. 23-34, 2014.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papyrus, 1995-1997, v. 1,2 e 3.

SIGNORINI, Inês; FIAD, R. S. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, Adriana Rocha da; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Formação continuada de professores: Uma nova configuração a partir da lógica do mercado**. 2008.

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

SOBRINHO, MENDES; CARVALHO, José Augusto. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneos. *Linguagens, educação e sociedade*, v. 11, p. 75-92, 2006.

Vigotski, L. S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)

VOLÓCHINOV, V. A interação discursiva. In: **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 201-226.

ANEEXO 1 TCE E COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



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

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 práxis. 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

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

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

Ativar o Wint
Acesse Configura

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO INICIAL: VAMOS NOS CONHECER?

Seção 1 de 2

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.

Voltar para a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 2

Dados pessoais

Descrição (opcional)

1) Nome completo *

Texto de resposta curta:

...

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/faie-conosco>).

Texto de resposta curta

Dados profissionais

Descrição (opcional)

4) Graduação *

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

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

Texto de resposta curta

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

Texto de resposta longa

Indique a modalidade

- Presencial
- Semipresencial
- A distância
- Opção 4
- Opção 5
- Opção 6
- Opção 7
- Opção 8
- Opção 9

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

- 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)

Especifique os cursos de capacitação e/ou de extensão realizados

Texto de resposta longa

6) Pós-graduação *

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não possui

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

Texto de resposta longa

7) Anos de experiência no magistério *

- 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

12. Escola(s) onde atua *

Marque todas que se aplicam.

-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - Ponta Grossa
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - Marilândia do Sul
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - Curitiba
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - União da Vitória
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - Toledo
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São João do Sul
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São José do Povo
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São Mateus do Sul
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São Pedro do Sul
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São Sebastião do Sul
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São Carlos do Sul
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São João do Rio Negro
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São João do Triângulo
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São Pedro de Alcântara
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São Francisco do Sul
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São João do Itaipava
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São João do Sul
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São João do Rio Negro
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São João do Triângulo
-  EMESP - Escola Municipal de Educação Superior - São João do Sul

9) Anos nos quais atua *

- 5º ano
- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano
- EJA
- Projetos nos Anos Iniciais
- No momento, atua como Coordenador Pedagógico

10) Livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola *

Texto de resposta longa

11) Carga horária no município de Novo Hamburgo *

- 20 horas
- 40 horas
- Acima de 40 horas

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, responda:

Descrição (opcional)

12) O que você entende por linguagem? *

Texto de resposta longa

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

Texto de resposta longa

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

Texto de resposta longa

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

- 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 ...
- Pelo livro didático
- Por textos que você escolhe
- Pelo nível de conhecimentos linguísticos apresentado pela turma

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) *

	1	2	3	4	5
Oportunizar o u...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grafar corretam...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar a varied...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir a nome...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir textos ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir textos ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver a c...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagir em dif...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

Texto de resposta longa

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): *

	1	2	3	4	5
O conteúdo tem...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A coerência e a ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O uso de uma li...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A grafia correta...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pontuação ad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As regras básic...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A organização ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O gênero textua...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

Texto de resposta longa

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

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

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

- 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

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

Texto de resposta longa

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

- 20) Com relação à proposta oficial de ensino de Língua Portuguesa presente na BNCC (Base Nacional Co...
- 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

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

Texto de resposta longa

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

Texto de resposta longa

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

Texto de resposta longa

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

Texto de resposta longa

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) *

Texto de resposta longa

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO FINAL: VAMOS AVALIAR A FORMAÇÃO?

Seção 1 de 7

Questionário final: vamos avaliar a formação?

Caro/a professor/a!

Nossa proposta de formação continuada teve como objetivo promover um espaço de debate e desenvolvimento profissional de professores de Língua Portuguesa e coordenadores de escolas municipais ligados à rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. Procuramos, para tanto, discutir a relação entre a metodologia de projetos didáticos de gênero, a recém-homologada Base Nacional Comum Curricular e os quatro principais eixos de ensino de língua materna: leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Neste momento, ao finalizarmos o curso, gostaríamos de saber como você se sente em relação às discussões realizadas, ao contato e à parceria com a Universidade e, principalmente, ao experimentar desenvolver um PDG em sua escola.

Dados pessoais

Descrição (opcional)

Nome completo: *

Texto de resposta curta

Email institucional (Expresso): *

Texto de resposta curta

Turma(s) em que atua: *

anos iniciais

anos finais

Quantidade de alunos que atende: *

Texto de resposta curta

Seção 2 de 7

O que você entende por...

Descrição (opcional)

... linguagem? *

Texto de resposta longa

... ensino de leitura? *

Texto de resposta longa

... ensino de escrita? *

Texto de resposta longa

... ensino de oralidade? *

Texto de resposta longa

... ensino de análise linguística/semiótica? *

Texto de resposta longa

Sobre nossos encontros (virtuais e presenciais)



Descrição (opcional)

Quantidade de encontros: *

	1	2	3	4	5	
Insatisfatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Qualidade dos encontros: *

	1	2	3	4	5	
Insatisfatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Local dos encontros: *

	1	2	3	4	5	
Insatisfatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Transporte para a Unisinos (caso tenham usado):

	1	2	3	4	5	
Insatisfatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Ambiente virtual: *

	1	2	3	4	5	
Insatisfatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Aplicabilidade das aprendizagens da formação em sala de aula: *

	1	2	3	4	5	
Insatisfatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Seu envolvimento e sua aprendizagem *

	1	2	3	4	5	
Insatisfatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Você gostaria que a formação tivesse continuidade no próximo ano? *

- Sim
- Não
- Talvez

Comentários e sugestões:

Texto de resposta longa

Sobre o PDG



Descrição (opcional)



Na sua opinião, o PDG é um dispositivo adequado às suas de ensino? *

- Sim
- Não
- Talvez

Comente a resposta anterior: *

Texto de resposta longa

Ao longo do curso, você vivenciou e desenvolveu um PDG. Comente sobre como foi sua experiência. *

Texto de resposta longa

Foi possível, em algum momento, falar sobre o PDG para seus colegas na escola? *

- Sim
- Não

Comente a resposta anterior: *

Texto de resposta longa

Entre os itens abaixo, escolha por ordem de prioridade aqueles que devem ser mais aprofundados nas próximas formações: *

	Leitura	Escrita	Oralidade	Análise lin...	Prática so...	Gêneros d...	Multimoda...
1º lugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2º lugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3º lugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4º lugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5º lugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6º lugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7º lugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outras considerações:

Texto de resposta longa
