

GRAÇA, Luciana. Formação contínua de professores para o ensino da produção escrita: descrição de um dispositivo formativo em alternância entre a epistemologia e a análise de práticas. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA: DESCRIÇÃO DE UM DISPOSITIVO FORMATIVO EM ALTERNÂNCIA ENTRE A EPISTEMOLOGIA E A ANÁLISE DE PRÁTICAS

Continuing formation of teachers for writing teaching: description of a formative feature alternated between the epistemology and the practice analyses

Luciana Graça¹

lucianagraca@camoes.mne.pt

RESUMO: Este texto apresenta os principais fundamentos teóricos de uma oficina de formação contínua de professores, cuja implementação é também com detalhe descrita, concebida numa lógica de alternância entre a epistemologia e a análise de práticas, e voltada para o ensino da produção escrita, em diferentes disciplinas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Formação contínua de professores; Análise de práticas; Escrita.

ABSTRACT: This text presents the main theoretical foundations of a continuous teacher training workshop, whose implementation is also described in detail, conceived in an alternation between epistemology and the analysis of practices, and focused on the teaching of written production, in different school subjects.

KEYWORDS: Continuous teacher training workshop; Practice analysis; Writing.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, têm os nossos trabalhos investigativos incidido, particularmente, sobre a formação contínua de professores a lecionar a disciplina de língua portuguesa, mas não só (GRAÇA, 2020, submetido; GRAÇA; PEREIRA;

¹ Leitora do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa, I.P. (Camões I.P.), no Departamento de Espanhol e de Português da Universidade de Toronto; e colaboradora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro.

CARNIN, 2014; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2014), e neles temos seguido uma linha de atuação que se interessa pelo estudo dos potenciais efeitos que uma sólida articulação entre a formação, a investigação e o ensino poderá ter a nível do próprio desenvolvimento profissional docente (BULEA; BRONCKART, 2010; CARNIN, 2015, 2020; DOLZ, 2009; DOLZ; PLANE, 2008; DOLZ-MESTRE; GAGNON, 2018; PEREIRA, 2019; GUIMARÃES; CARNIN, 2019), concebido como «a (trans)formação de representações sobre conceitos e saberes relacionados à experiência e ao trabalho docente, impactando também na reconstrução de uma identidade» (CARNIN, 2020: 42). Com efeito, e perante o contínuo apelo, globalmente comum a todos os países, por reformas e mudanças no campo da educação, facilmente se compreende a indiscutibilidade da importância da aprendizagem dos professores, percebidos como *portais*, propriamente ditos, através dos quais qualquer reforma e qualquer mudança poderão ser efetivamente operacionalizadas (KOOY; VEEN, 2012), já que são numerosas as investigações a indicar que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais relevante para explicar os resultados obtidos pelos discentes, registando-se também evidências significativas de que os docentes variam na respetiva eficácia (OECD, 2005: 12). E se a investigação também comprova a importância essencial da formação para o desenvolvimento profissional docente (DOLZ-MESTRE; GAGNON, 2018), é ainda também a própria investigação que destaca a ausência de uma concertação, pelo menos, integralmente, entre os conteúdos que os docentes recebem em formação e a sua prática *in loco* (BAECHER, 2012) - e o mesmo acontece, aliás, com o que é também proposto pelos próprios programas oficiais das disciplinas (DOLZ; PLANE, 2008; BULEA; BRONCKART, 2010; PEREIRA, 2019).

Ora, é precisamente em tal contexto que se compreende o crescente interesse, por parte da investigação, em relação aos processos de formação propriamente ditos, com o estudo da influência que os saberes (re)construídos durante e através da formação docente exercerão nas próprias práticas efetivas de ensino (RONVEAUX; GAGNON; AEBY DAGHE; DOLZ-MESTRE, 2017; SANCHEZ ABCHI; SILVA HARDMEYER; DOLZ-MESTRE, 2019). Foi precisamente tal, aliás, que nos movera também, nestes nossos últimos trabalhos de investigação, em que sempre adotámos, ainda, uma ótica compreensiva do processo formativo, na esteira dos trabalhos

desenvolvidos no âmbito do GRAFE-FORENDIF² da Universidade de Genebra (DOLZ; PLANE, 2008; DOLZ-MESTRE; GAGNON, 2018; GAGNON, 2010; PEREIRA; GRAÇA; CARNIN, 2014; POULIOT; DEZUTTER, 2005). Neste nosso texto, interessamo-nos, assim, e mais especificamente, em estudar o efetivo impacto de uma formação contínua criada para o ensino da escrita em diferentes disciplinas, e concebida numa lógica de alternância entre o trabalho teórico, dado em formação, e a análise do trabalho prático, realizado em sala de aula. Mais especificamente, apresentaremos, inicialmente, os fundamentos teóricos que apoiaram a construção do nosso dispositivo de formação (VANHULLE, 2008; SANCHEZ ABCHI; SILVA HARDMEYER; DOLZ-MESTRE, 2019; VANHULLE, 2008; MACHADO, 2004). Seguidamente, passaremos a uma descrição desse mesmo dispositivo formativo, elemento central, aduza-se, da nossa pesquisa de pós-doutoramento sobre «Formação, investigação e ensino da escrita: uma articulação indispensável para a profissionalização docente»³ (GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015), e que nos conduzirá, ainda, a uma reflexão sobre as principais virtudes e os maiores limites por nós (já) identificados, com base nos trabalhos de análise já realizados (GRAÇA, 2020, submetido; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2014). E, por fim, apresentaremos algumas considerações finais sobre esta nossa investigação, cuja análise dos dados recolhidos se encontra ainda em (re)construção.

1. PARA UMA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA ENTRE A EPISTEMOLOGIA E A ANÁLISE DE PRÁTICAS, NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Durante largos anos associada (tão-só) a formação contínua de professores a uma atualização e a um aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente, concebendo-se, assim, que o papel dessa formação, disponibilizada pela universidade, consistiria (igualmente tão-só) na disseminação de novas formas de atuação, no contexto escolar, com base em investigações desenvolvidas, na maioria das

² «Groupe de recherche pour l'analyse du Français Enseigné (GRAFE)», dirigido pelos Professores Doutores Joaquim Dolz e Ecaterina Bulea (<https://www.unige.ch/fapse/grafe/>) / «Formation des enseignants en Didactique du Français (FORENDIF), sendo responsável o Professor Doutor Joaquim Dolz (<https://www.unige.ch/fapse/grafe/equipes2/forendif/>).

³ Oficina de formação contínua realizada no âmbito do nosso projeto de pós-doutoramento, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011), e com supervisão científica de Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro, Portugal) e de Joaquim Dolz (Universidade de Genebra, Suíça).

vezes, sem a participação, inclusive indireta, do principal ator desse processo - o professor -, a verdade, porém, é que novos paradigmas têm surgido, com uma evidente aposta numa sólida, e efetiva, articulação entre os saberes teóricos e a análise das práticas de ensino *in loco* de cada formando-professor (BULEA; BRONCKART, 2010; CARNIN, 2015, 2020; DOLZ, 2009; DOLZ; PLANE, 2008; DOLZ-MESTRE; GAGNON, 2018; PEREIRA, 2019; GUIMARÃES; CARNIN, 2019). Ora, e interessando-nos nós também, nas nossas investigações, pela formação contínua de professores (de diferentes disciplinas) para o ensino da língua, em geral, e da produção escrita, em particular, significaria tal que que apostaríamos igualmente, assim, numa articulação entre os saberes científicos sobre a língua e a produção escrita (e o respetivo ensino) e os próprios saberes profissionais dos docentes atinentes à forma como o trabalho de ensino de tal competência é, ou poderia ser, efetivamente realizado, em sala de aula (MACHADO, 2004), o que implicaria, portanto, a própria análise das práticas efetivas de ensino. E, com efeito, temos mesmo assistido, e de forma progressiva, não só a uma ampliação da análise do trabalho como também a uma sua penetração no campo da educação e da formação (AMIGUES; FAÏTA; KHERROUBI, 2003; DURAND; VEYRUNES, 2005; GOIGOUX, 2002; YVON; CLOT, 2004; YVON; SAUSSEZ, 2010). Esta análise do trabalho ancora-se na exploração e no interesse despertado pelo *como*, que compreende, *grosso modo*, tudo o que (não) é materialmente feito pelo trabalhador – no nosso caso, o professor. É esta mesma lacuna, aliás, a própria alavanca de tal análise: o facto de a atividade realizada ser diferente do planeamento, isto é, do procedimento realizado a montante, já que, e afinal, «il n'existe pas de métier de pure exécution: tout travail suppose une re-conception» (BORER; YVON; DURAND, 2015). Com efeito, há mesmo uma (outra) parte da atividade que não é visível, uma vez que «il faut en faire l'expérience pour s'en approcher» (borer, yvon, & durand, 2015).

Ora, nesta perspetiva, configuram-se os trabalhadores como interlocutores privilegiados para ajudar a compreender a variabilidade das situações e a sua própria natureza por vezes imprevisível. E é neste quadro que se concebe a formação contínua como, precisamente, «um sistema aberto, processual, baseado na construção coletiva (VANHULLE, 2009) e que pode ser voltado à (co)construção de espaços de desenvolvimento humano e profissional que permitam que aqueles que dele fazem parte analisem, discutam, reflitam, reavaliem e, possivelmente, ressignifiquem suas

práticas de ensino e as reconfigurem» (CARNIN, 2020). Neste sentido, considera-se essencial que as próprias atividades de formação contínua tenham então em conta, portanto, a própria experiência (DEWEY, 2002), a níveis vários, de cada formando-professor, para que sejam incrementadas as possibilidades de uma transformação (mais) efetiva quer das práticas docentes, em sala de aula, quer do próprio processo de desenvolvimento profissional de cada professor. E, ainda a respeito deste conceito de experiência docente, afigura-se relevante sublinhar, como recordado por Carnin (2020), o facto de dialogar com princípios explorados também no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) (BRONCKART, 1999, 2006); muito particularmente, «com a (complexa) questão da relação entre teoria e prática no agir docente, materializada, em nosso contexto, a partir da transposição didática de teorias voltadas a questões de linguagem e ensino (como a própria noção de linguagem assumida pelos professores, ou a noção de gênero de texto, crucial em nosso trabalho, entre outras)» (CARNIN, 2020: 45). Por outro lado, e ainda quanto à noção de desenvolvimento profissional, importa salientar, igualmente, que se considera surgirem as transformações por que passa cada docente na sequência de um aturado trabalho de reflexão e de discussão interpretativa (da ação), equacionando-se a atribuição, ou não, de novas significações à representação vigente (BRONCKART, 2013; CARNIN, 2015). E, para se conseguir observar a existência, ou não, de um efetivo desenvolvimento profissional, surge como essencial atentar, assim, em todas as manifestações de linguagem que possam facultar tais pistas. E, desta forma, e (também) na linha do quadro do ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2009, 2011, 2013; BULEA; BRONCKART, 2010), é atribuído um muito relevante papel de destaque às interações verbais ocorridas no contexto das próprias oficinas de formação contínua desenvolvidas.

É então neste quadro que se concebe a formação docente, portanto, como uma (necessária) alternância entre o campo profissional e a universidade (Pereira, 2019). No entanto, e como sublinhado por Perrenoud (2001), «cette alternance n'est pas formatrice en tant que telle, qu'elle n'est que la condition nécessaire d'une articulation entre théorie et pratique». Há, assim, todo um trabalho específico que importa ser realizado, para que possa tal alternância ser de facto profícua; e, no campo que nos interessa, para que o desenvolvimento profissional docente efetivamente ocorra. Além disso, a assunção da existência de tais distintos espaços de ação prevê, igualmente, e

além da existência de saberes específicos e próprios de cada um, que o conteúdo do conhecimento circule de um contexto para o outro. Por outras palavras, é a chamada circulação do conhecimento, que advoga a existência de conhecimentos de natureza distinta e que se combinam em qualquer ação de transmissão e comunicação (DUGAL; LÉZIART, 2004). No caso específico do nosso trabalho, e em relação a tais espaços de ação, identificamos, por um lado, o *espaço* da formação contínua, partilhado por formadores e formandos, e, por outro, o *espaço* da sala de aula de cada formando, partilhado também com os respetivos discentes. Assim sendo, e de forma mais específica, os professores-formadores disponibilizam conhecimento de referência, a níveis diversos, a professores-formandos, que, com (mais ou menos longa) experiência no ensino (também) da escrita em diferentes disciplinas, construíram já conhecimentos e práticas relativas a esse mesmo objeto. Nesta ótica, a formação contínua, mais do que facultar novos conhecimentos, almejaria, sobretudo, contribuir para que os próprios professores questionassem as suas conceções e as suas práticas, ao confrontá-los com o conhecimento de referência (GAGNON; BASLEV, 2016; VANHULLE, 2008). Ao atribuir uma tal importância aos conteúdos propriamente ditos, assume esta perspetiva investigativa, assim, uma natureza marcada e assumidamente didática. E, de facto, foi este o paradigma por nós também adotado neste nosso estudo sobre a formação de professores, na esteira, portanto, e como já mencionado, dos trabalhos do GRAFE-FORENDIF. A teoria da transposição didática possibilita, aliás, debater também a questão dos saberes envolvidos na formação docente e refletir sobre o tratamento didático de que podem ser objeto, antes da sua passagem para as práticas efetivas de ensino (CHEVALLARD, 1985/1991): i) no nível da transposição externa, regista-se a passagem de um saber sábio a um saber a ensinar, ou seja, os conhecimentos científicos transformam-se em objetos de ensino (referenciais curriculares, programas, manuais ...); e, ii) no nível da transposição interna, observa-se a passagem do objeto a ensinar ao objeto ensinado, através de uma «mise en texte du savoir en fonction de contraintes d'avancement dans le temps et de redéfinition continuelle des places» (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009); e os professores são os seus principais agentes, ao realizarem uma reconstrução e uma reconfiguração dos objetos de ensino na interação didática propriamente dita, e transformando-os, desta forma, em objetos efetivamente ensinados. No que diz ainda respeito aos saberes da formação, estes podem dividir-se em três grandes grupos: i) os saberes a ensinar,

relacionados com a disciplina curricular em questão; ii) os saberes para ensinar, relacionados com o próprio objeto de trabalho do professor e a sua própria forma de ensinar; e iii) a própria instituição que define a atividade profissional do docente (GAGNON; DOLZ, 2009). E, nas palavras de Gagnon e Baslev (2016, p. 5), se a transposição didática responde a uma lógica descendente ou ascendente, a circulação do conhecimento insere-se, por sua vez, numa lógica horizontal, o que possibilita a integração do discurso dos atores (professores), adquirindo, assim, um papel de relevo a própria forma como estes compreendem, interrogam, negociam, e reformulam o conhecimento de um contexto para outro. E, neste quadro, as interações geradas, no decorrer da própria formação contínua, são de elevada relevância, ao fornecerem já uma indicação a respeito da forma como um dado objeto de saber é definido pelo professor. E, por sua vez, são já as interações criadas em sala de aula que possibilitam a apreensão também do próprio sentido que os docentes atribuem a tal objeto, sendo ainda possível ter acesso à forma como o professor se posiciona perante tal. Neste sentido, o processo de transformação por que passa um determinado objeto, nos mais distintos contextos, estará sempre dependente, portanto, da forma como a sua didatização e a sua transposição, no decurso da própria formação, ocorrem. A este respeito, afigura-se particularmente relevante convocar também uma importante distinção operada por Schneuwly (2000). Uma vez que o trabalho de ensino, ou de formação, consiste no processo de transformação dos modos de pensar, de falar e de agir – no caso do nosso estudo, estes modos são atinentes, *grosso modo*, à escrita – de quem se encontra em situação de aprendizagem, com o recurso a determinadas ferramentas semióticas, qualquer situação de formação, à semelhança também de qualquer situação de ensino, é construída, assim, a partir de uma dupla semiotização: i) por um lado, sofrem os objetos uma transformação, uma vez que o formador (ou o professor) os torna presentes numa determinada situação; e, ii) por outro, sofre o objeto uma outra transformação, quando decide o formador (ou o professor) colocar em destaque uma ou outra das dimensões definitórias desse mesmo objeto (SCHNEUWLY, 2000).

Passemos então agora à descrição da nossa oficina de formação contínua para o ensino da escrita, em geral, e de uma resposta fundamentada, mais em particular, que incluirá a apresentação não só de (outros) denominadores comuns, de natureza mais teórica, que conduziram à sua elaboração, como também das principais sequências de

atividades desenvolvidas para, muito particularmente, a construção de um espaço de reflexão e de interpretação sobre a ação, e a experiência, docente.

2. DESCRIÇÃO DA OFICINA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA CONSTRUÍDA: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES CONCEBIDAS PARA UM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE MAIS EFETIVO

Na sequência do quadro teórico apresentado, iremos agora descrever as principais etapas da oficina de formação contínua por nós concebida, para um desenvolvimento profissional docente mais efetivo. Mais especificamente, esta oficina de formação docente, a que demos o título de «O ensino da escrita em diferentes disciplinas», foi realizada no decurso do segundo e do terceiro períodos escolares do ano letivo de 2013/2014 (de fevereiro a julho), junto de nove professores do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico, pertencentes aos dois grupos de recrutamento seguintes: 1.º ciclo do Ensino Básico (grupo 110); e Matemática e Ciências da Natureza (grupo 230). A resposta fundamentada fora o género textual escolhido para esta oficina de formação (Dolz, & Schneuwly, 1997). Desenhada no campo da Didática da Escrita, desenrolou-se ao longo de 50 horas (com 25 horas presenciais, divididas em oito sessões de trabalho, e 25 horas não presenciais). Quanto à forma como foi organizara, cada sessão combinou a adoção de quatro principais metodologias de trabalho: i) exposição teórico-prática, realizada pelo formador, com recurso constante a exemplificações não só práticas como também em conexão com as disciplinas do currículo; ii) exploração prática de conteúdo e de material diversos (científicos e didáticos) e de sítios na Internet apresentados pelo formador e/ou partilhados pelo formando; iii) elaboração, individual e coletiva, de material didático, sendo a respetiva avaliação (também) efetuada quer a partir dos resultados obtidos com a respetiva aplicação em sala de aula quer com base na própria reflexão em grande grupo; e iv) apresentação oral do trabalho desenvolvido e partilha de reflexão crítica sobre o trabalho realizado e o dos restantes formandos. À medida que os formandos iam construindo (novos) conhecimentos no domínio da escrita, tinham também, e assim, a oportunidade de os aplicar no terreno, com a construção de materiais didáticos a testar nas respetivas turmas. Este nosso dispositivo de formação compreendeu, portanto, dois principais *espaços*, que funcionaram também como contextos de recolha de dados: i) por um lado, as sessões

de formação contínua, que permitiram a descrição e a explicitação do funcionamento do dispositivo formativo concebido; e, ii) por outro lado, as aulas dadas pelos formandos, que possibilitaram uma posterior observação do efetivo impacto da formação contínua nas práticas *in loco* de cada formando. Quanto aos dados efetivamente recolhidos, e de uma forma mais específica: i) questionário prévio à formação, com perguntas relativas à formação inicial, à formação contínua, à experiência e aos conhecimentos dos professores sobre o ensino da língua portuguesa, em geral, e da escrita, em particular; ii) gravações audiovisuais das sessões de formação contínua realizadas; iii) materiais produzidos pelos professores em formação contínua, quer nas sessões presenciais quer nas sessões não presenciais; iv) gravações da implementação das sequências didáticas elaboradas, e desenvolvidas, em sala de aula, por quatro professores; v) produções textuais iniciais e finais elaboradas pelos alunos, no início e no fim, respetivamente, da implementação de cada sequência didática. Quanto à sequência didática, importa sublinhar, ainda que brevemente, que se trata de dispositivo originalmente construído, precisamente, para o ensino da escrita em aulas de línguas, sendo globalmente definida pelos autores (SCHNEUWLY, & DOLZ, 2004) como um conjunto de actividades escolares organizadas, de forma lógica e sistemática, em torno de um determinado género textual (oral ou escrito). Porém, a verdade também é que os resultados obtidos com o recurso a tal ferramenta, a nível das aprendizagens discentes – além de efeitos registados também a nível das próprias práticas efetivas de ensino, em sala de aula (GRAÇA, 2010) –, eram tão evidentes, que professores a leccionar outras disciplinas curriculares começaram a utilizá-la, também, nas suas aulas. E, na verdade, uma vez que, com a nossa oficina de formação contínua, pretendíamos, precisamente, promover um ensino sistemático da produção escrita, colocando-se a tónica nas características específicas de um dado género de texto (BRONCKART, 1997; BAZERMAN, 2009; DOLZ, & GAGNON, 2010), assomou, assim, a sequência didática como a ferramenta que mais adequada nos pareceu.

Na construção desta nossa oficina de formação contínua, e na linha dos alicerces teóricos que nos apoiavam, a nossa proposta distingue-se, muito particularmente, pelo facto de, e adotando-se a designada homologia de processos de Schön (2000) - também conhecida como isomorfismo -, se considerar que, na formação contínua, o professor deve já poder utilizar e problematizar as mesmas estratégias que pretende aplicar com os seus alunos no quotidiano profissional. Ora, sendo a produção escrita o objeto desta

nossa oficina, os dois principais pressupostos teóricos que nos orientaram foram, assim, e muito particularmente, os seguintes: i) a complexidade do processo de escrita, ocorrendo a sua aprendizagem de forma progressiva, ao longo de toda a escolaridade; e, neste processo de aprendizagem, podem ser utilizadas, por exemplo, estratégias tão variadas como atividades de facilitação processual - para ajudarem o aluno a dominar o processo de escrita -, atividades de escrita colaborativa - para que os discentes escrevam em conjunto com os seus colegas e com o professor - e atividades de reflexão sobre escrita para a planificação do texto, a textualização e a revisão - incentivando-se os discentes a falar sobre os seus textos e sobre o seu processo de construção, considerando-se que, ao explicitarem os processos de escrita usados na produção dos textos, poderão os alunos mais facilmente reconhecer as suas principais características e as possíveis alternativas para melhorar o produto conseguido (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010: 18; PEREIRA, 2019; BARBEIRO; PEREIRA, 2007); ii) a orientação do ensino da produção escrita pela noção de géneros de texto (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), concebidos, segundo Bronckart (1999), como «tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilos específicos» (BRONCKART, 1999: 101-102); e, segundo Schneuwly e Dolz (2004), como elementos que se inscrevem em distintos domínios sociodiscursivos, sendo também historicamente estáveis, e, além disso, constituem-se, também para estes dois últimos autores, quer como instrumentos culturais disponíveis para as próprias interações sociais quer como um importante (mega)instrumento didático, ao contribuir para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem.

Ora, à luz quer dos pressupostos teóricos explicitados anteriormente quer das conceções que acabámos de destacar, concebemos, então, uma oficina de formação contínua constituída por diversas etapas, em que se procurou já colocar o professor perante situações que também o seu aluno enfrentará, posteriormente. Após a apresentação global destas etapas na tabela seguinte, passaremos a uma descrição mais detalhada de cada etapa.

Etapas	
1.	Negociação do projeto a implementar
1-1-1	_ Apresentar dados pessoais e expectativas
1-1-2	_ Conhecer o modelo da formação
1-1-3	_ Definir o gênero textual a trabalhar
1-1-4	_ Problematizar as práticas habituais de ensino da escrita
1-1-5	_ Problematizar a transversalidade da escrita
1-1-6	_ Refletir sobre a concepção de escrita nos programas oficiais
2	Problematização dos tipos e dos gêneros textuais
2-1-1	_ Definir tipos e gêneros textuais
2-1-2	_ Caracterizar tipos e gêneros textuais
3.	Apresentação da sequência didática como dispositivo didático
3-1-1	_ Dialogar sobre ensino habitual da escrita
3-1-2	_ Conhecer a organização de uma sequência didática
3-1-3	_ Analisar exemplos de sequências didáticas
4.	Construção de conhecimento sobre uma resposta fundamentada
4-1-1	_ Definir uma resposta fundamentada
4-1-2	_ Conhecer a estrutura de uma resposta fundamentada
4-1-3	_ Produzir uma resposta fundamentada
4-1-4	_ Analisar materiais para o ensino da resposta fundamentada
5.	Análise de respostas fundamentadas de alunos
5-1-1	_ Analisar as respostas fundamentadas de alunos
5-1-2	_ Sintetizar as principais capacidades e dificuldades detetadas a partir da análise efetuada
6.	Construção de uma sequência didática para o ensino da resposta fundamentada
6-1-1	_ Analisar materiais para o ensino da resposta fundamentada
6-1-2	_ Construir materiais para o ensino da resposta fundamentada
7.	Análise de práticas de ensino da escrita de uma resposta fundamentada
7-1-1	_ Apresentar o trabalho implementado e/ou a implementar
7-1-2	_ Dialogar sobre o trabalho implementado e/ou a implementar
8.	Balço da oficina de formação: virtudes e limites

Tabela 1: Etapas principais da oficina de formação contínua

2.1 NEGOCIAÇÃO DO PROJETO

A primeira etapa (1) consistiu, globalmente, na negociação do projeto a implementar, tendo também servido como uma primeira forma de o formador conhecer melhor os formandos, em relação muito, particularmente, aos seguintes aspetos: i) principais expectativas sobre a oficina de formação contínua; ii) género textual comum a todas as disciplinas lecionadas pelos docentes, que estes gostariam de trabalhar na oficina de formação e, posteriormente, em sala de aula – como já anteriormente referido, a escolha incidiu sobre o género textual «resposta fundamentada» –; iii) práticas habituais de ensino da escrita quer quanto aos principais géneros de texto solicitados e/ou trabalhados em cada disciplina quer quanto aos principais critérios de avaliação da produção escrita; iv) conceção de escrita presente nos programas oficiais das respetivas disciplinas e conceção partilhada pelos próprios formandos.

2.2 APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO DE REFERÊNCIA

A segunda etapa (2 e 3) consistiu, grosso modo, numa (primeira) apropriação do conhecimento de referência (a ensinar) e compreendeu dois principais momentos. Num primeiro momento, os formandos analisaram e discutiram textos científicos e profissionais sobre o estatuto dos tipos e dos géneros textuais (nomeadamente, DOLZ; GAGNON; VUILLET, 2011; SCHNEUWLY, 1995), o que não deixou de implicar também os principais subprocessos da escrita, (também) envolvidos no seu ensino e na sua aprendizagem. Os formandos relataram, igualmente, a sua compreensão sobre o conhecimento de referência, escrevendo resumos ou desenvolvendo diagramas concetuais. E, num segundo momento, entre os diversos dispositivos didáticos a que se poderia recorrer para o ensino da produção escrita, foi selecionada a sequência didática para ser trabalhada na oficina de formação.

2.3 PRODUÇÃO DE TEXTO, IDENTIFICAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS E ANÁLISE DE TEXTOS DO MESMO GÊNERO

A terceira etapa incluiu dois principais momentos (4 e 5). Num primeiro momento, registou-se a construção de conhecimento sobre uma resposta fundamentada, em que os próprios formandos foram solicitados a escrever o que, na sua opinião, seria um bom exemplar de tal género textual, na sequência de uma instrução de escrita específica apresentada pelo formador; e só seguidamente foram solicitados a analisar materiais já concebidos pelo formador, e por outros autores. Num segundo momento, os formandos analisaram e compararam respostas fundamentadas de alunos de diferentes anos de escolaridade, identificando, nomeadamente, as principais capacidades e dificuldades que as produções textuais escritas deixavam já em evidência. Este trabalho foi proposto de molde a levar os formandos a identificar, designar e descrever as principais características comunicacionais, discursivas, textuais, linguísticas e tipográficas do género a ensinar. A comparação de vários textos do mesmo género também permitiu a identificação das mais relevantes características que definem o género textual escolhido. Com a produção, pelos formandos, de um texto-modelo de uma resposta fundamentada, foi também possível ajudá-los a identificar as competências de escrita inerentes ao género que já dominavam; e, por outro lado, adquiriram uma maior consciência sobre a importância do papel da produção textual inicial no trabalho de ensino da escrita e da didatização dos saberes a ensinar sobre esta competência, além de terem também compreendido melhor a complexidade do trabalho com a escrita de géneros de texto e as dificuldades enfrentadas também pelos respetivos alunos.

2.4 PLANEAMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na quarta etapa (6), e após uma análise de materiais para o ensino da escrita de uma resposta fundamentada, são os formandos convidados a, em grupo, construir conhecimento sobre a forma como poderão conceber uma sequência didática para o ensino da escrita deste género de texto; e, aliás, tal conhecimento foi mesmo traduzido numa sequência didática a implementar nas respetivas turmas.

2.5 ANÁLISE DE PRÁTICAS E RETORNO AOS SABERES

A quinta etapa (7) é dedicada a uma reflexão conjunta sobre as aulas em que cada formando implementou as respectivas sequências didáticas elaboradas no decurso da oficina de formação. Cada formando foi incentivado a estabelecer vínculos explícitos entre o que aprendeu na oficina de formação e as práticas de ensino em sala de aula. Esta articulação de saberes e de práticas assumiu a forma não só de uma discussão em grande grupo, com todos os formandos, como também de uma produção escrita individual de natureza reflexiva, no fim da oficina de formação. Com esta atividade, foi possível, nomeadamente, não só aceder às principais representações que cada formando tinha (ainda) sobre a escrita e o respetivo ensino como também promover uma articulação entre as reflexões de cada formando e o que fora sendo trabalhado na oficina de formação.

3. CONTRIBUTOS E LIMITES DO MODELO DE FORMAÇÃO

Com a implementação do modelo de formação descrito, diversos e abundantes foram, como vimos já, os dados recolhidos, permitindo a realização de análises igualmente variadas e capazes de fornecer a informação necessária para, e muito particularmente, compreendermos o impacto deste dispositivo de formação (contínua) nas conceções e nas práticas de ensino dos professores-formandos e procedermos à (re)construção dos conteúdos de saber na passagem do trabalho de formação ao trabalho efetivo de ensino. E, com efeito, realizámos já, até ao momento, algumas análises, apresentadas em outros nossos textos (GRAÇA, 2020), cujas conclusões se revelaram deveras profícuas, para respondermos às principais interrogações que motivaram a realização destes nossos trabalhos investigativos. Porém, neste texto, em vez de apresentarmos tais análises, iremos, sim, e tendo já tais em conta, partilhar, de uma forma sintética, alguns dos contributos e limites já identificados no modelo de formação contínua construído.

No que aos principais contributos diz respeito, o treino no ensino da escrita, inspirado na perspetiva do ISD – nomeadamente, com a integração de conhecimentos (géneros textuais, processo de escrita, modalidades de intervenção e de avaliação) e práticas de escrita frequentes e interativas –, tal como o desenvolvemos, parece ter

efetivamente favorecido, com base nos dados recolhidos e já analisados, o desenvolvimento das próprias capacidades de escrita dos formandos, já que, e à medida que produzem e analisam diferentes tipos de discurso, dedicam cada vez mais tempo e importância (também) às respectivas componentes comunicacionais e discursivas, ao passo que, inicialmente, estavam mais focados nas características transversais a todos os textos, e não ao género em específico trabalhado, e na própria correção linguística. Por outro lado, ao resolverem os formandos tais complexas tarefas de escrita, adquirem, desde logo, e *per se*, uma maior consciência sobre a complexidade do processo de escrita, conseguindo também identificar melhor as próprias dificuldades e experimentar, autonomamente, outras estratégias de correção do erro, e uma maior consciência sobre os potenciais obstáculos com que se depararão os respetivos discentes. E, desta forma, conseguem, ainda, efetuar ligações mais relevantes entre o conhecimento teórico construído na formação contínua e as suas próprias práticas de (ensino da) escrita. Em síntese, este nosso modelo de formação permite aos formandos não só aperfeiçoar as suas próprias competências de escrita como também promover a integração de conhecimentos teóricos e práticas didáticas.

Quanto aos limites que poderíamos identificar no nosso modelo de formação, três principais aspetos merecerão aqui particular discussão. No que diz respeito à transposição das propostas feitas na oficina de formação para as aulas do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico, reconhecemos, por um lado, tratar-se de um dispositivo formativo que implica não só uma considerável carga horária como também uma significativa carga de correção, o que poderá representar um fator de resistência entre os docentes; e, por outro lado, serem ainda percecionadas como complexas e inovadoras algumas das práticas de (re)escrita propostas, o que poderá também gerar sensações de insegurança entre o grupo docente. Finalmente, se de facto consideramos essencial auxiliar os docentes na identificação e na descrição das principais dimensões ensináveis de um género de texto (o modelo didático de um género – DOLZ; GAGNON, 2008), mais (minuciosas) análises serão necessárias para ser possível determinar se tais abordagens, adotadas no decurso da oficina de formação, serão capazes de gerar uma efetiva renovação das práticas de ensino, *in loco* (DOLZ; PLANE, 2008; GAGNON, 2010; PEREIRA, 2019; VANHULLE, 2004; YVON; CLOT, 2004; YVON; SAUSSEZ, 2010).

CONCLUSÃO

Neste nosso texto, apresentámos os principais fundamentos teóricos de uma oficina de formação contínua de professores, cuja implementação foi também com detalhe descrita, concebida numa lógica de alternância entre a epistemologia e a análise de práticas, e voltada para o ensino da produção escrita, em geral, e de uma resposta fundamentada, mais em particular, em diferentes disciplinas escolares. Na conceção desta nossa oficina de formação contínua, esteve o nosso interesse em explorar a problemática do desenvolvimento profissional dos professores, a partir das interações discursivas geradas quer no *espaço* da oficina de formação quer no *espaço* da sala de aula de cada formando. E daí, portanto, a perspectiva por nós seguida na sua conceção, com a criação de experiências formativas capazes de conduzir os docentes a compreender de forma quer concetual quer procedimental as etapas a serem também, e posteriormente, experienciadas pelos respetivos alunos, aquando da produção escrita.

Ora, apesar de um maior trabalho analítico ser ainda necessário, os resultados já obtidos revelam significativas evidências quanto, nomeadamente, ao incremento da mobilização de conceitos operatórios e da própria reflexividade sobre o ensino da produção escrita, em toda a sua complexidade. Cada formando parece mesmo ter ressignificado não só as suas conceções como também as suas práticas efetivas de ensino, à medida que ia construindo novo conhecimento sobre a temática e analisando quer as suas práticas em sala de aula quer também as dos colegas. E tal representa, naturalmente, um importante incentivo para que continuemos quer a aprofundar as nossas análises sobre os dados recolhidos quer a desenvolver outros trabalhos investigativos congêneres, de molde a contribuirmos para um campo tão vasto, quanto profícuo, como é o do desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R.; FAÏTA, D.; KHERROUBI, M. (eds). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. Skholê*, hors-série 1, 2003.

BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. Á. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

BORER, V.; DURAND, M.; YVON, F. (dir.) *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur, coll. Raisons éducatives, 2015.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 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. Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. *Nonada: Letras em revista*, Porto Alegre, ano 14, n.º 17, p. 11-36, 2011.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Posfácio: ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009 (p. 161-174).

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013 (p. 85-107).

BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGVARVM ARENA*, 1(1): 43-60, 2010.

CARNIN, A. (2020). Sobre interação e intervenção formativas em contexto de desenvolvimento profissional docente: reflexões em curso. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020 (pp. 42-71).

CARNIN, A. *Na escrita do professor, um caminho possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985/1991.

DEWEY, J. *A escola e a sociedade e o currículo*. Portugal: Editora Relógio D'Água, 2002.

DOLZ, J. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. In: *V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET*. Caxias do Sul, UCS, 2009. Disponível em:

https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/los_cinco_grandes_retos_de_la_formacion_del_profesorado_de_lenguas.pdf.

Acesso em: 2020/10/24.

DOLZ, J.; GAGNON, R. Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 179-198, 2008. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/273184458_Le_genre_du_texte_un_outil_didactique_pour_developper_le_langage_oral_et_ecrit. Acesso em: 2020/10/24.

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

DOLZ, J.; PLANE, S. *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture: Recherches sur les pratiques*. Namur, Presses Universitaires de Namur, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Curriculum et progression: la production de textes écrits et oraux. In: *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, 1997.

DOLZ-MESTRE, J.; GAGNON, R. (ed). *Former à enseigner la production écrite. Acquisition et transmission des savoirs*. Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018.

DOLZ-MESTRE, J.; GAGNON, R.; & VUILLET, Y. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Université de Genève, FPSE, 2011. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18956>. Acesso em: 2020/10/24.

DUGAL, J.-P. ; LÉZIART, Y. La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149(1): 37-47, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2004.3171>. Acesso em: 2020/10/24.

DURAND, M.; VEYRUNES, P. L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2005. Disponível em : https://www.researchgate.net/publication/280990701_L%27analyse_de_l%27activite_des_enseignants_dans_le_cadre_d%27un_programme_d%27ergonomie_formation. Acesso em: 2020/10/24.

GAGNON, R. *Former à enseigner l'argumentation orale : De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Genève, 2010. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>. Acesso em: 2020/10/24.

GAGNON, R.; BALSLEV, K. Un geste pour comprendre la transformation des savoirs en formation et en classe: l'institutionnalisation. *Formation et profession*, 24(3): 3-18, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.299>. Acesso em: 2020/10/24.

GAGNON, R.; DOLZ, J. Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première: une étude de cas sur l'argumentation orale. In: R. HOFSTETTER ; B.

SCHNEUWLY (ed.), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives). Bruxelles, De Boeck, 2009 (p. 221-244).

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*, 2002. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2870. Acesso em: 2020/10/24.

GRAÇA, L. O impacto de uma formação contínua, para o ensino da escrita, nas práticas docentes: a sinopse como ferramenta de redução de dados e de base heurística para a análise do agir. *Revista Investigações* (submetido).

GRAÇA, L. *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro 2010.

GRAÇA, L. Saberes em (trans)formação contínua: uma abordagem metodológica na análise das práticas de formação para o ensino da escrita. *Calidoscópico*, v. 18, n.º 2, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.11>. Acesso em: 2020/10/24.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. Á.; CARNIN, A. Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. *Revista FAEEBA*, 23 (41), 129-137, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/829>. Acesso em: 2020/10/24.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. Á.; DOLZ, J. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/ Linguistics Studies*, pp. 261-282, 2014. Disponível em: http://clunl.fcs.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/263_282.pdf. Acesso em: 2020/10/24.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. V.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. v. 1. Campinas: Pontes, 2019 (p. 85-110).
KOOY, MARY & VEEN, M. *Teacher learning that matters: International perspectives*, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259712469_Teacher_Learning_That_Matters_International_Perspectives_edited_by_Mary_Kooy_and_Klaas_van_Veen. Acesso em: 2020/10/24.

MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION & DEVELOPMENT (OECD). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Final report – Teachers matter*. Paris, France: OECD, 2005.

PEREIRA, L. Á. A Produção de Textos na Escola – um Percorso para uma Didática (da Literacia) da Escrita. In: I. P. MARTINS (org.), *Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF: um itinerário pelas Lições de Agregação*. Aveiro: UA Editora, 2019 (p. 795-839).

PERRENOUD, P. Articulation theorie-pratique et formation de praticiens reflexifs en alternance. In: P. Lhez, D. Millet; Seguier, B. (coord.), *Alternance et Complexité en*

Formation, 2001 (p. 10-27).

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html. Acesso em: 2020/10/24.

RONVEAUX, C.; GAGNON, R.; AEBY DAGHE, S.; DOLZ-MESTRE, J. Os objetos de ensino e a formação em francês: as sequências, os dispositivos e as suas sinopses. In: J-L. DORIER; F. LEUTENEGER; B. SCHNEUWLY (ed.), *Didática em construção, construções das didáticas*. Fortaleza: Parole, 2017.

SANCHEZ ABCHI, V. S.; SILVA HARDMEYER, C.; DOLZ-MESTRE, J. Les outils de la formation pour enseigner la production écrite. In: *Former à enseigner la production écrite. Acquisition et transmission des savoirs*. Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion, 2019 (p. 229-261).

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la "transposition didactique". In: *Didactique du français : État d'une discipline*. Paris: Nathan, 1995 (p. 47-62). Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35525>. Acesso em: 2020/10/24.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22: 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; *Colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola* [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

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

VANHULLE, S. 2008. Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In: Y. LENOIR; P. PASTRÉ (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*. Toulouse, Octarès, p. 227-255.

YVON, F.; CLOT, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psicologia da educação*, n.º 19, 11-38, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 2020/10/24.

YVON, F.; SAUSSEZ, F. *Analyser l'activité enseignante – Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2010.