

# UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO DO DISPOSITIVO “SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE”

Gabriela Pepis Belinelli<sup>1</sup>

Eliana Merlin Deganutti de Barros<sup>2</sup>

**Resumo:** A problemática deste artigo envolve os desafios enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa para trabalhar com os gêneros argumentativos na Educação Básica. Somado a isso, consideramos a necessidade de formações que lhe proporcionem a apropriação dos esquemas de utilização da metodologia das sequências didáticas de gêneros criada pelos pesquisadores da Escola de Genebra. Sendo assim, sustentadas pelos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, sistematizamos e implementamos – na modalidade a distância – o que chamamos de sequência virtual de formação docente (SVFD), tendo o artigo de opinião e a sequência didática de gêneros como objetos de ensino e aprendizagem. Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar, sob o viés teórico-metodológico, a sistematização dessa SVFD, com o intuito de que ela possa dar base para outras formações virtuais que busquem desenvolver capacidades docentes para o ensino da leitura e produção de textos de gêneros variados.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Língua Portuguesa. Sequência de Formação. Gêneros textuais. Artigo de Opinião.

## A PROPOSAL FOR THE SYSTEMATIZATION OF THE DEVICE “VIRTUAL SEQUENCE OF TEACHER TRAINING”

**Abstract:** This research problem involves the challenges faced by the Portuguese Language teacher to work with argumentative genres in Basic Education. Added to that, we consider the need for training courses that provide them with the appropriation of the utilization schemes of the methodology of didactic sequences of genres created by the researchers of the Geneva School. Thus, supported by the theoretical and methodological principles of Sociodiscursive Interactionism, we systematized and implemented – in the distance modality – what we call a virtual sequence of teacher training, having the opinion article and the didactic sequence of genres as teaching and learning objects. Therefore, the purpose of this paper is to present the systematization of this device from a theoretical and methodological perspective so that it may provide the basis for other virtual training courses that seek to develop teaching skills for the teaching of reading and production of texts of various genres.

**Keywords:** Teacher training. Portuguese language. Training sequence. Text genres. Opinion piece.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: belinelli.gabriela@gmail.com. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9308745352740274>.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0263644351545918>.

## INTRODUÇÃO

Pensar no ensino da produção escrita na Educação Básica é, também, pensar na formação de professores para tal atividade. Quando se fala em ensino de gêneros textuais argumentativos, sobretudo, do artigo de opinião, os professores enfrentam um desafio muito grande. Além de motivar os alunos a escrever e organizar as informações de forma coesa e coerente – como ocorre com qualquer produção de texto –, é preciso lidar com diversas dificuldades relativas ao processo da escrita argumentativa. Dentre essas dificuldades, damos destaque para “[...] situar o interlocutor sobre o assunto, assim como para apresentar uma tese sobre o assunto em discussão, para utilizar argumentos adequados e para desenvolver seu raciocínio até uma possível conclusão” (OLIVEIRA, J., 2016, p. 13).

É a partir dessa problemática que a pesquisa<sup>3</sup> por nós desenvolvida selecionou o gênero artigo de opinião e a metodologia das sequências didáticas de gêneros como objetos de ensino do desenvolvimento de um dispositivo virtual de formação voltado especialmente para professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Amparadas nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006; BRONCKART, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2020), sistematizamos e implementamos, na modalidade a distância, o que denominamos de sequência virtual de formação docente (SVFD) – tendo, além do artigo de opinião, a sequência didática de gêneros (SDG) criada pelo ISD como objeto de ensino e aprendizagem.

A SVFD desenvolvida teve como finalidade propor uma formação continuada

para que os docentes pudessem não somente reconhecer o artigo de opinião, suas características e funcionalidades, mas também diferenciá-lo de outros gêneros (como o texto dissertativo-argumentativo do Exame Nacional do Ensino Médio), e conhecer, de forma articulada, uma ferramenta de didatização de gêneros textuais – a SDG –, que serviu tanto como objeto de ensino como modelo teórico-metodológico para a sistematização do próprio dispositivo de formação. Assim, para estruturarmos o nosso modelo de SVFD, buscamos nos espelhar nos princípios sociointeracionistas que regem a SDG, vista não somente como um procedimento didático, mas também como uma metodologia de ensino da leitura e produção de textos.

Sendo assim, o objetivo deste texto é justamente apresentar, do ponto de vista teórico-metodológico, a sistematização de nossa SVFD, a fim de que ela possa servir de base para outras formações de professores de leitura e produção de textos de gêneros diversos, uma vez que seu modelo é “vazado” e comporta possíveis adaptações, como a seleção de outros gêneros de texto e a realização na modalidade presencial de ensino.

Como ela é inspirado na metodologia das SDG (cf. BARROS, 2020), é preciso, primeiramente, compreender seus princípios basilares, advindos do ISD, assim como elucidar o conceito de sequência de formação (SF), visto que ambos lhe dão sustentação.

## A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS

O conceito de sequências didáticas como um conjunto de atividades estruturadas a partir de um objeto do saber surgiu no contexto francófono, na década de 1980, tendo como foco a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua

<sup>3</sup> Este artigo corresponde a um recorte de uma dissertação de Mestrado em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

materna. Tal conceito é alicerçado em uma concepção interacionista da língua e considera o texto como uma unidade de ensino e aprendizagem.

No cenário brasileiro, as sequências didáticas começaram a ser objeto de interesse no campo acadêmico após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), sobretudo, a partir dos estudos de pesquisadores da Universidade de Genebra vinculados à Didática da Língua Francesa e filiados ao ISD, os quais se encontram publicados na clássica coletânea de textos traduzida por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro – “Gêneros orais e escritos na escola” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Embora tenha sido idealizada no século passado, a ideia de sequências didáticas vem se fortalecendo e ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas e nos contextos atuais de ensino. Prova disso são os materiais utilizados pela Olimpíada de Língua Portuguesa<sup>4</sup> para didatização dos gêneros de textos que fazem parte do concurso – planejados segundo as bases da sequência didática criada pelo ISD para o ensino da produção de textos.

Da mesma forma que Barros (2020), em nossa pesquisa, acrescentamos o termo de gêneros à expressão sequência didática para designar a ferramenta criada pelo ISD, abreviando-a como SDG, a fim de deixar marcado o foco didático e, conseqüentemente, o campo teórico-metodológico de filiação. Esse posicionamento é importante, uma vez que o conceito de sequências didáticas é utilizado com outros enfoques, por pesquisadores de diversas áreas do saber, como é o caso de Zabala (1998, p. 18), que apresenta as sequências didáticas como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. Diferentemente dos pesquisadores

genebrinos de Didática das Línguas, Zabala (1998) sistematiza uma ferramenta que pode ser utilizada por qualquer área do conhecimento na didatização de diferentes objetos de ensino.

A SDG clássica, sistematizada pelos pesquisadores filiados ao ISD, tem como foco de ensino a produção textual, centrada no letramento de um gênero de texto. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) apresentam a SDG partindo do pressuposto de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares”. De modo geral, os autores genebrinos a concebem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). A princípio, o foco eram produções escritas ou orais, porém, hoje, é preciso considerar também as produções de natureza multissemiótica. Portanto, trata-se de uma ferramenta que visa a contribuir com o letramento do aluno, a partir do desenvolvimento de atividades didáticas que constroem e reconstroem diferentes situações de comunicação, tendo um gênero textual como objeto unificador.

Sendo assim, a SDG “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Os autores genebrinos destacam a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais menos acessíveis, que o aluno ainda não domina – visto que não faz sentido organizar uma sequência de atividades para abordar um gênero que o aluno já sabe utilizar de maneira satisfatória. Tal procedimento visa, portanto, “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

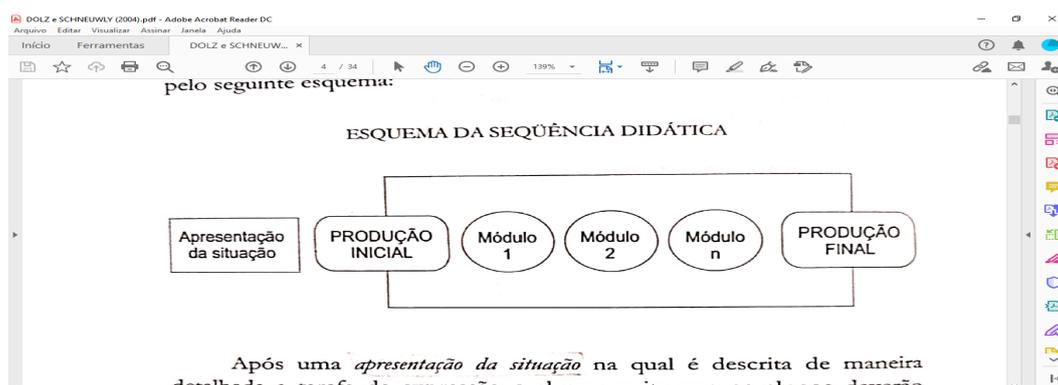
4 Site da Olimpíada da Língua Portuguesa: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

Embora os idealizadores da SDG a tratem como um procedimento, da mesma forma que Barros (2020), também a concebemos como uma metodologia – a metodologia das SDG. A finalidade desse enfoque metodológico é enfatizar os princípios sociointeracionistas que sustentam a sua sistematização (cf. BARROS, 2020), associando-a, também, a outro procedimento didático: a modelização do gênero (cf. DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014). Aderir à metodologia das SDG é, portanto, ter a interação social como fio condutor do processo de ensino e como base para a concepção dos seus principais artefatos simbólicos: os textos e os gêneros.

Esse ponto de vista metodológico das SDG não desconsidera o procedimento esquematizado por seus criadores, todavia, o compreende de uma forma mais flexível, adaptável e, sobretudo, o associa a princípios e conceitos como modelização didática (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014), mediação instrumental (BRONCKART, 2006), ensino indutivo (PASQUIER; DOLZ, 1996), avaliação formativa (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010), texto como unidade de ensino e gênero como instrumento de interação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Os pesquisadores de Genebra apresentam o procedimento SDG por meio de um esquema básico, no qual são elencadas as quatro fases que o compõem, conforme podemos observar na figura a seguir:

**Figura 1** – Esquema básico da SDG



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A apresentação da situação é um momento crucial para despertar o interesse do aluno para o trabalho com determinado gênero textual. Nessa etapa, deve ser feita uma descrição detalhada de como o trabalho será realizado, ou seja, é preciso apresentar o gênero que será trabalhado, explicitar o contexto de produção, explicar como se dará a produção textual, etc. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) apontam que “a apresentação da situação é [...] o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Portanto, essa fase tem a finalidade de fazer o aluno compreender a importância do “projeto comunicativo” (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e, assim, motivá-lo para participar do projeto e produzir um texto do gênero que o conduz.

Já a produção inicial refere-se ao momento em que os alunos produzem a primeira versão do texto, a fim de revelar o que já sabem a respeito do gênero. Tal etapa é de suma importância e possui um caráter diagnóstico, pois é a partir dela que o professor consegue observar as potencialidades e dificuldades dos

alunos e, com isso, definir o ponto de partida e o caminho que deve ser percorrido para solucionar os problemas demonstrados inicialmente.

Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam que a produção inicial tem uma função “reguladora” na SDG. A partir dela, tanto o professor quanto os alunos conseguem depreender os conhecimentos prévios e as dificuldades a serem superadas. Por essa razão, os autores genebrinos consideram que

[...] essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Percebemos, então, que o foco da produção inicial não é avaliar os textos sob uma perspectiva somativa, visando a atribuição de nota. Pelo contrário, trata-se de um momento de avaliação formativa (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010), que tem como objetivo informar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professor e alunos) a respeito das condições e capacidades dos alunos. É a partir disso que o professor se autorregula e planeja as atividades de acordo com as necessidades dos aprendizes, de modo a torná-los capazes de produzir um texto de determinado gênero de maneira satisfatória.

Nessa perspectiva metodológica, os módulos – que preferimos chamar de oficinas – são responsáveis por agrupar as atividades que devem ser trabalhadas de modo sistemático, a fim de sanar os problemas detectados na produção inicial. Segundo os autores genebrinos, tais atividades devem ser “intencionais, estruturadas e intensivas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Barros (2020, p. 138-139) também sinaliza a

importância de pensar a sistematização das oficinas de forma indutiva, de modo a “levar o aluno ao aprendizado”, em contraposição a “atividades didáticas de mera reprodução, memorização, aplicação de aprendizagens”. Além disso, cabe destacar que

A escolha desses módulos depende, assim, das capacidades dos alunos, do nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado. Outra influência sobre a construção dos módulos seriam as características histórico-culturais particulares de cada classe, que também determinaria intervenções didáticas diferenciadas (CRISTOVÃO, 2001, p. 26).

De acordo com Cristovão e Stutz (2011, p. 19), as atividades das oficinas possuem “objetivos específicos voltados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e/ou produção de textos pertencentes a um determinado gênero textual”. As autoras ainda acrescentam que essas capacidades de linguagem (CL) funcionam de forma articulada, são interligadas e contribuem para a apropriação global dos gêneros.

Os pesquisadores de Genebra conceituam, inicialmente, três tipos de CL: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Na perspectiva de Cristovão e Stutz (2011, p. 22), essas três CL evidenciam “os planos da atividade de linguagem, da ação e do texto propriamente dito”. Sendo assim, para evidenciar “aspectos mais amplos em termos de atividade geral”, as autoras propõem a adoção das capacidades de significação. Recentemente, com o avanço das pesquisas sobre multiletramentos (cf. ROJO, 2017), vários pesquisadores têm adotado também o conceito de capacidades multissemióticas (cf. OLIVEIRA, C., 2019). Com o intuito de elucidar a definição dessas cinco CL, tomamos como base o trabalho de Cristovão, Miquelante e Francescon (2020) e trazemos uma síntese no quadro a seguir.

## Quadro 1 – Síntese das capacidades de linguagem

CAPACIDADES	DEFINIÇÕES
Capacidades de ação	“se referem à construção de conhecimentos e representações sobre o contexto de produção de um texto, contribuindo para o reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação.”
Capacidades discursivas	“estão relacionadas à mobilização de conhecimentos e representações sobre a organização do conteúdo e sua apresentação em um texto.”
Capacidades linguístico-discursivas	“englobam conhecimentos e representações sobre as operações e recursos linguísticos utilizados para a produção e compreensão de um texto.”
Capacidades de significação	“se referem a conhecimentos e representações sobre práticas sociais em relação aos seus contextos ideológico, histórico, sociocultural, econômico, entre outros.”
Capacidades multissemióticas	“se relacionam com a multimodalidade [e] dizem respeito à construção de sentidos produzida pela relação entre diferentes semioses, de elementos verbais e não verbais, como imagens, sons, vídeos, entre outros.”

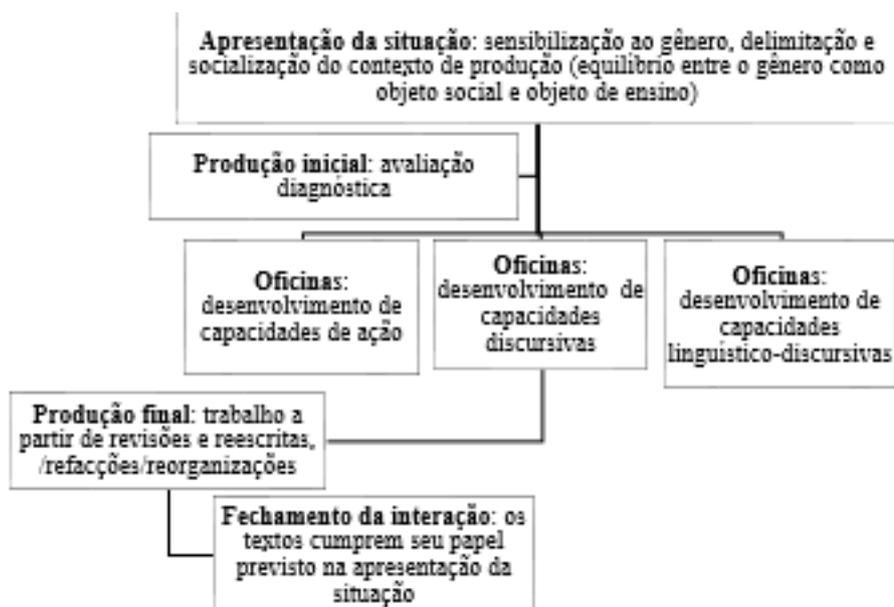
**Fonte:** adaptado de Cristovão, Miquelante e Francescon (2020, p. 474).

O objetivo dos módulos/oficinas é, pois, fornecer ao aluno os instrumentos necessários para dominar o gênero alvo da SDG, ou seja, desenvolver CL (de ação, discursivas, linguísticas, de significação e multissemióticas) necessárias para que ele possa acioná-las quando requisitadas nas suas interações comunicativas, letrando-o para a vivência no mundo social. Nesse sentido, cada oficina deve trabalhar com um aspecto relacionado às dificuldades dos alunos e alinhado às suas necessidades, de acordo com o que foi observado na primeira produção. Por exemplo, se na primeira produção de um artigo de opinião o aluno apresenta problemas relacionados à argumentação, necessariamente, deve-se elaborar oficinas voltadas para esse fim.

Por fim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106) pontuam que a produção final é a etapa conclusiva da SDG, “que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. É, portanto, o momento em que o aluno coloca em prática tudo que aprendeu ao longo do desenvolvimento dos módulos/oficinas e, assim, demonstra se as dificuldades foram superadas, se houve a aquisição do domínio do gênero, etc. Nesse contexto, após a realização da avaliação formativa (feita durante todo o processo), é possível realizar uma avaliação somativa – se o professor desejar.

Além de expandir a concepção da SDG – considerando-a não apenas como um *procedimento*, mas como uma *metodologia* também – Barros (2020) acrescenta uma fase ao seu esquema: o *fechamento da interação*, que deve ocorrer após a produção final, como mostra a figura a seguir.

Figura 2 – Esquema da SDG para Barros (2020)



Fonte: Barros (2020, p. 130).

Assim como Barros (2020, p. 130), consideramos que a SDG só termina após o fechamento da situação de comunicação criada didaticamente, “quando os textos produzidos pelos alunos alcançam seu proposto discursivo, já previsto no contexto didático e socializado na fase da apresentação da situação do projeto de ensino”. Trata-se, portanto, de retomar aquilo que foi apresentado na primeira etapa, buscando dar um desfecho para a situação e demonstrar aos alunos que a produção teve um fim concreto e não um fim em si mesmo. A explicitação da fase de fechamento da interação enfatiza a necessidade de a SDG ser organizada por um *projeto de classe* (DOLZ, 2009), no qual, necessariamente, os textos produzidos pelos estudantes se tornam instrumentos de comunicação entre interlocutores reais, para além da interação didática aluno-professor. Para isso, na apresentação da situação, o docente deve criar um projeto de produção que se aproxime da prática letrada a qual pertence o gênero alvo da SDG, para que o aluno possa experimentar a atividade linguageira, mesmo que em contexto escolar e com todas as adaptações necessárias para a concretização da *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989) em curso – isso porque os gêneros em situação de ensino, evidentemente, não funcionam da mesma forma que os gêneros de referência social. Portanto, na metodologia das SDG, cabe ao professor criar um projeto de classe que dê sentido para as produções dos aprendizes.

Diante disso, vale ressaltar que a SDG não tem simplesmente o papel de fazer o aluno dominar a estrutura de um determinado gênero textual. Trata-se de uma metodologia que vai muito além disso, uma vez que “[...] busca o aprimoramento do uso da linguagem para a atuação do sujeito na sociedade, instrumentalizando-o com saberes relativos ao funcionamento global dos gêneros que circulam nas mais variadas instâncias sociais” (BARROS, 2020, p. 129).

A SDG, como vimos, foi criada como uma ferramenta metodológica para o ensino e a aprendizagem de práticas letradas. No entanto, para que ela se transforme em *instrumento do agir*, o professor precisa se apropriar dos seus *esquemas de utilização* (cf. concepção de gênese instrumental de RABARDEL, 1995).

“O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). É nesse sentido que entendemos ser de suma importância formações que possibilitem aos professores da Educação Básica se apropriarem dos esquemas de utilização da metodologia das SDG, a fim de que possam utilizá-la de forma consciente, não reduzindo-a a uma “fórmula didática” engessada e desprovida dos seus princípios sociointeracionistas de base. Foi a partir do entendimento dessa necessidade que elaboramos uma *sequência virtual de formação docente* (SVFD) voltada para professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Tal dispositivo, além de trazer a SDG como um dos objetos de ensino, busca, nas suas bases teórico-metodológicas, um modelo para a sua sistematização. Mas, antes de apresentá-lo, compreendemos ser necessário trazer a perspectiva de alguns pesquisadores filiados ao ISD que estão adotando diferentes “modelos” de *sequência de formação*.

## SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O conceito de *sequência de formação* (SF) vem sendo utilizado por pesquisadores filiados ao ISD como uma ferramenta para a formação inicial e continuada de professores de línguas – estrangeiras e materna. Entretanto, diferentemente da SDG que possui uma estrutura procedimental já consolidada, mesmo que passível de adaptações, a SF tem sido mobilizada com diferentes configurações metodológicas, tornando-se, assim, um dispositivo genérico de formação, mas alicerçado em pilares teóricos de cunho sociointeracionista. Segundo Francescon (2019, p. 1), a SF “está em processo de formulação, já discutido em alguns estudos

desenvolvidos por pesquisadores da Escola de Genebra [...], assim como por pesquisadores brasileiros que utilizam a teoria discursiva sociointeracionista”.

Em suas pesquisas voltadas para a formação de professores de línguas na perspectiva do ISD, Pontara e Cristovão (2018, p. 176) adotam o conceito de SF “como sendo um dispositivo didático que engloba um conjunto de ações voltadas à formação de professores de línguas, com base nos pressupostos teóricos da Escola de Genebra”. Francescon, Cristovão e Tognato (2018) partem das mesmas bases que Pontara e Cristovão (2018), ou seja, estudos sociointeracionistas. Para as autoras, a SF

[...] trata-se de uma proposta que parte da mesma perspectiva sociointeracionista da SD [sequência didática] [...], direcionando seu foco para a formação de professores, caracterizando-se pelo conjunto de aulas desenvolvido por um formador, constituída por atividades que possam articular não somente os saberes a ensinar (conteúdos a serem estudados) como também os saberes para ensinar (aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos) (FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018, p. 27-28).

Dessa forma, diferentemente da SDG, cujo objeto unificador – um gênero de texto – apresenta saberes a ensinar, a SF, necessariamente, precisa mobilizar saberes para ensinar, uma vez que o destinatário da ação formativa não é mais o aluno da Educação Básica, mas seu professor. Em sua tese de doutorado, Silva (2013) reporta-se aos trabalhos de pesquisadores genebrinos da Didática das Línguas e explica que SF é um conceito adaptado da SDG, por ser um dispositivo já consolidado academicamente. Segundo a autora, a SF pode ser considerada como um “conjunto de lições/aulas ou cursos realizados por professores formadores” (SILVA, 2013, p. 86). Como vemos, é uma definição bastante genérica, que pode ser utilizada em diversos contextos de formação docente, com diferentes configurações e finalidades.

Pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação, liderado por Vera Lúcia Lopes Cristovão, têm considerado a SF como uma *metassequência didática*:

[...] um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de uma sequência didática, cujo objetivo é ajudar o professor em formação a compreender e dominar o referido gênero, possibilitando-lhe agir por meio desse gênero em seus contextos de trabalho, envolvendo processos de ensino e aprendizagem (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018, p. 175-176).

Na pesquisa de Pontara e Cristovão (2018), voltada para professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, um dos componentes do que as pesquisadoras concebem como SF é a metassequência didática, ou seja, uma sequência que tem como objeto de formação a própria SDG. O objetivo da formação por elas desenvolvida foi fazer com que os professores dominassem o gênero SDG e pudessem agir por meio dele em seus contextos profissionais. Nas ações constitutivas da SF, elas elencam:

i) revisão da literatura e diagnóstico da realidade; ii) planejamento, organização e elaboração do material a ser utilizado durante o curso; iii) oferta do curso e posterior implementação dos materiais produzidos durante sua realização; iv) realização de sessões de autoconfrontação; 5) Análises dos resultados obtidos ao longo do processo da SF (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018, p. 176).

A noção de SF das autoras, como vemos, é bem abrangente, pois envolve desde ações pré-intervenções formativas até análises dos dados no processo de formação, ou seja, é uma visão atrelada à pesquisa acadêmica. A *metassequência didática* seria, na concepção das pesquisadoras, um componente da SF. Já Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p. 28) apontam que uma SF pode contemplar uma ou mais metassequências didáticas, a depender do tempo de implementação.

Na conclusão do trabalho, Pontara e Cristovão (2018, p. 176) trazem a seguinte reflexão, que reforça o caráter sociointeracionista da proposta:

A SF dirige-se, desse modo, tanto ao professor pesquisador que se encontra também em formação, quanto ao professor em formação que participa do curso a ele oferecido. Assim, em um processo de construções mútuas de conhecimento, a formação se estabelece e gera resultados que apresentam o potencial de promover o desenvolvimento dos participantes por meio de uma práxis que não se encerra no curso em si, mas que, contrariamente, pretende superar o caráter alienante de grande parte dos cursos oferecidos, a partir de uma lógica do neoliberalismo.

Já a pesquisa coordenada por Joaquim Dolz, cujos resultados estão em parte no livro “*Former à enseigner la production écrite*” (DOLZ; GAGNON, 2018), voltado para a análise de práticas formativas sobre produção escrita em Escolas de Formação de Professores em nível superior na Suíça francófona, em um ano letivo, traz uma concepção um pouco diferente de SF. Conforme exposto nos capítulos do referido livro, a SF é uma unidade interpretativa apreendida pelo pesquisador-observador, que fornece dados para a análise da prática docente. Dolz *et al.* (2018, p. 102 – tradução nossa) a definem como “uma unidade de trabalho, compreendida entre um começo e um fim, desenvolvida por um professor ou formador para viabilizar o estudo de um objeto”<sup>5</sup>. A SF, na referida pesquisa, não é sistematizada *a priori* como uma ferramenta de formação docente, mas apreendida durante as aulas dos formadores de professores, a partir de critérios pré-estabelecidos pela investigação. “A lógica desta unidade de trabalho não é fornecida de maneira transparente na planificação do professor ou formador; requer um trabalho de interpretação por parte do investigador”<sup>6</sup> (DOLZ *et al.*, 2018,

5 Original em Francês: “l’unité de travail, comprise entre un début et une fin, par laquelle un enseignant ou un formateur met à disposition un objet”.

6 Original em Francês: “La logique de cette unité de travail n’est pas livrée de manière transparente avec la planification de l’enseignant ou celle du formateur; elle requiert un travail

p. 102 – tradução nossa). Durante a pesquisa em questão, foram identificadas 28 SF, com durações variadas, as quais foram analisadas sob diversos prismas teórico-metodológicos, a depender da pergunta geradora da investigação.

No capítulo de Dolz, Roa e Gagnon (2018), os autores apresentam os quatro tipos de SF identificados na referida pesquisa, realizada no contexto suíço francófono: 1) *sequências temáticas*, centradas em um determinado tema, com uma hierarquia simples, organizadas em torno de alguns grupos de atividades; 2) *sequências clássicas*, com uma hierarquia mais complexa; 3) *macrosequências com articulações complexas*, que incluem uma sequência de grupos de atividades (ou episódios) articulados de acordo com uma unidade temática de trabalho; 4) *macrosequências com articulações fracas*, em que as dimensões do objeto são retomadas pelos formadores em episódios articulados de uma forma menos complexa (por simples lembretes ocasionais, por exemplo). Por essa sistematização tipológica, já é possível depreender o potencial de pesquisa que o conceito de SF oferece para o campo de formação de professores e o quanto ele pode contribuir para a compreensão e evolução das práticas formativas.

Portanto, a seção seguinte busca apresentar a sistematização do modelo de *sequência de formação docente* (SFD) construído no âmbito da nossa pesquisa, partindo, *a priori*, da noção de *metassequência didática* (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018) – uma sequência de formação que organiza suas atividades a partir da lógica das SDG –, além de trazer a própria SDG como objeto de ensino. Nesse sentido, buscamos cotejar os dois dispositivos – SFD e SDG – para mostrar essa sobreposição que dá o caráter metaformativo ao processo. Todavia, cabe ressaltar que trazemos uma inovação ao incluir uma modalidade diferente à SFD – o ensino a distância. Sendo assim, apresentamos um modelo

---

d'interprétation de la part du Chercheur”.

de *sequência virtual de formação docente* (SVFD) que pode ser adotado por outras formações que tenham como objetivo o desenvolvimento de capacidades docentes para o ensino da leitura e produção de textos de um gênero específico – no caso da formação por nós realizada, do artigo de opinião.

## SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Em primeiro lugar, trazemos um modelo de *sequência de formação docente* (SFD) voltado para professores de Língua Portuguesa, baseado na metodologia da SDG, que visa trabalhar com dois objetos: um gênero textual e uma SDG aplicada a esse gênero. Trata-se, portanto, de um esquema adaptável para qualquer gênero a ser trabalhado pela metodologia da SDG.

Como ponto de partida para a elaboração desse dispositivo didático de formação, buscamos as bases teórico-metodológicas da SDG, de caráter sociointeracionista (cf. BARROS, 2020). Da mesma forma que Pontara e Cristovão (2018), sistematizamos uma espécie de *metassequência didática*: uma SFD espelhada na SDG e que traz esse mesmo procedimento como objeto de ensino da formação. Ao sobrepor metametodologicamente os dois dispositivos, fazemos com que os professores vivenciem, na prática, como aprendizes, a metodologia das SDG – articulando, dessa forma, ensino e aprendizagem, teoria e prática.

Assim como Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 17), consideramos que “é a teoria que sustenta o trabalho pedagógico e que norteia (ou ao menos deve nortear) as práticas de sala de aula” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 17). Todavia, no cenário atual, o que temos percebido, na maioria dos cursos de formação docente, são atividades puramente expositivas, que ficam na superfície das

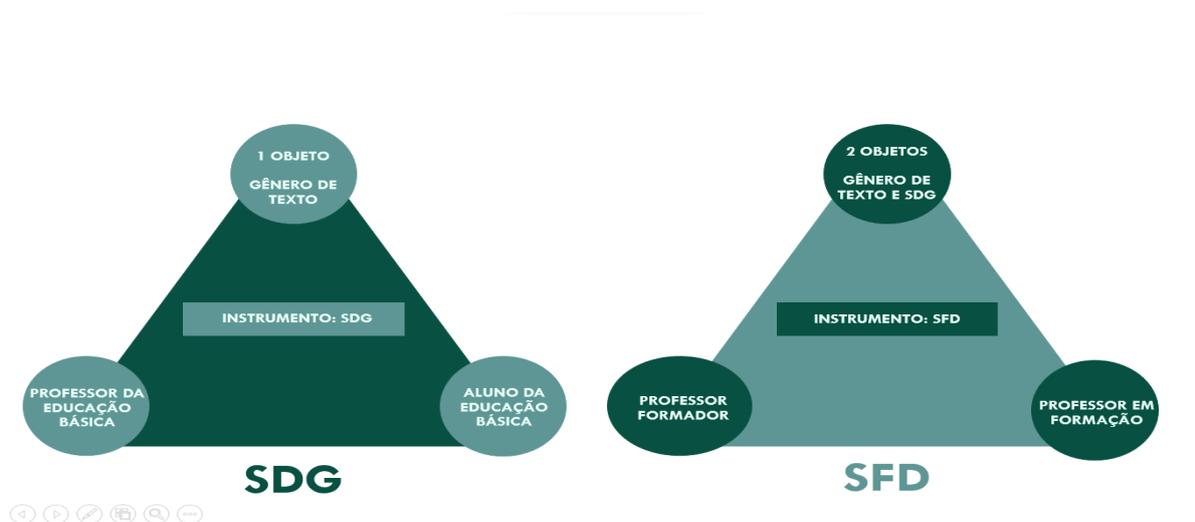
teorias e não dão espaço para a prática em si, assim como para a reflexão sobre a prática. Há 10 anos, Socorro (2012, p. 13) já sinalizava o mesmo problema: a existência de “[...] muitos cursos de formação que, sem o necessário aprofundamento teórico-metodológico, pouco têm contribuído para o processo reflexivo sobre a prática docente, no que tange às orientações atuais para o ensino da língua portuguesa”.

Diante disso, nossa proposta de SFD visa fornecer aprofundamento teórico e metodológico aos professores e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes momentos significativos para praticar ações didáticas (ou relevantes para o ensino) e refletir sobre elas. Em consonância com Pereira e Cardoso (2010) e Kersch (2020), defendemos a ideia de que o professor deve viver uma experiência significativa com a escrita de textos dos gêneros trabalhados didaticamente, para que possa propor aos seus alunos projetos de escrita mais consistentes. Sendo assim, além de dominar a teoria relacionada ao ensino da produção textual, ele precisa se colocar no papel de agente-produtor desses textos.

Frente a essa necessidade, nossa SFD se baseia no princípio da indução proposto pela metodologia da SDG. Nosso intuito é levar o professor à reflexão para que, então, se chegue à resposta, ao conceito e à teoria. Acreditamos que uma boa proposta formativa não é aquela que fornece conceitos prontos aos aprendizes ou que propõe atividades didáticas de “mera reprodução, memorização, aplicação de aprendizagens” (BARROS, 2020, p. 139). Pelo contrário, é necessário proporcionar-lhes momentos de reflexão, de modo que o conhecimento seja construído e consolidado posteriormente. A esse respeito, Pasquier e Dolz (1996, p. 6) afirmam que “não se trata, com efeito, de transmitir os conhecimentos aos alunos, por meio de cuidadosas explicações; trata-se, ao contrário, de conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa”.

No entanto, há que se considerar que a SFD e a SDG possuem diferenças consideráveis, sobretudo, em relação aos objetos de ensino e ao contexto de produção. Com o intuito de estabelecer uma comparação entre esses dois dispositivos, apresentamos os triângulos didáticos a seguir, fundamentados em Machado e Bronckart (2009).

**Figura 3 – Triângulo didático da SDG e SFD**



Fonte: as autoras (2022).

Conforme exposto no topo do triângulo, tanto a SDG quanto a SFD possuem um gênero textual como objeto. Contudo, a SDG possui o gênero como único objeto de ensino, ao passo que o nosso modelo de SFD possui, além do gênero, também a SDG como objeto de aprendizagem. A presença desses dois artefatos na SFD se justifica pelo fato de que a ideia central de nossa proposta é trabalhar com o ensino de um determinado gênero por meio da SDG. Sendo assim, o gênero de texto e a SDG presentes na SFD correspondem a objetos e instrumentos de ensino e de formação.

Outro contraste, demonstrado nos círculos da parte inferior do triângulo, está relacionado ao contexto de produção. Na SDG, temos como aluno o jovem da Educação Básica, ao passo que, na SFD, temos o professor em formação, que também cumpre o papel de formador dos alunos da Educação Básica. Em função desses parâmetros contextuais, a prática de linguagem também muda. A produção escrita de um professor em formação continuada, evidentemente, não será a mesma de um aluno em formação inicial.

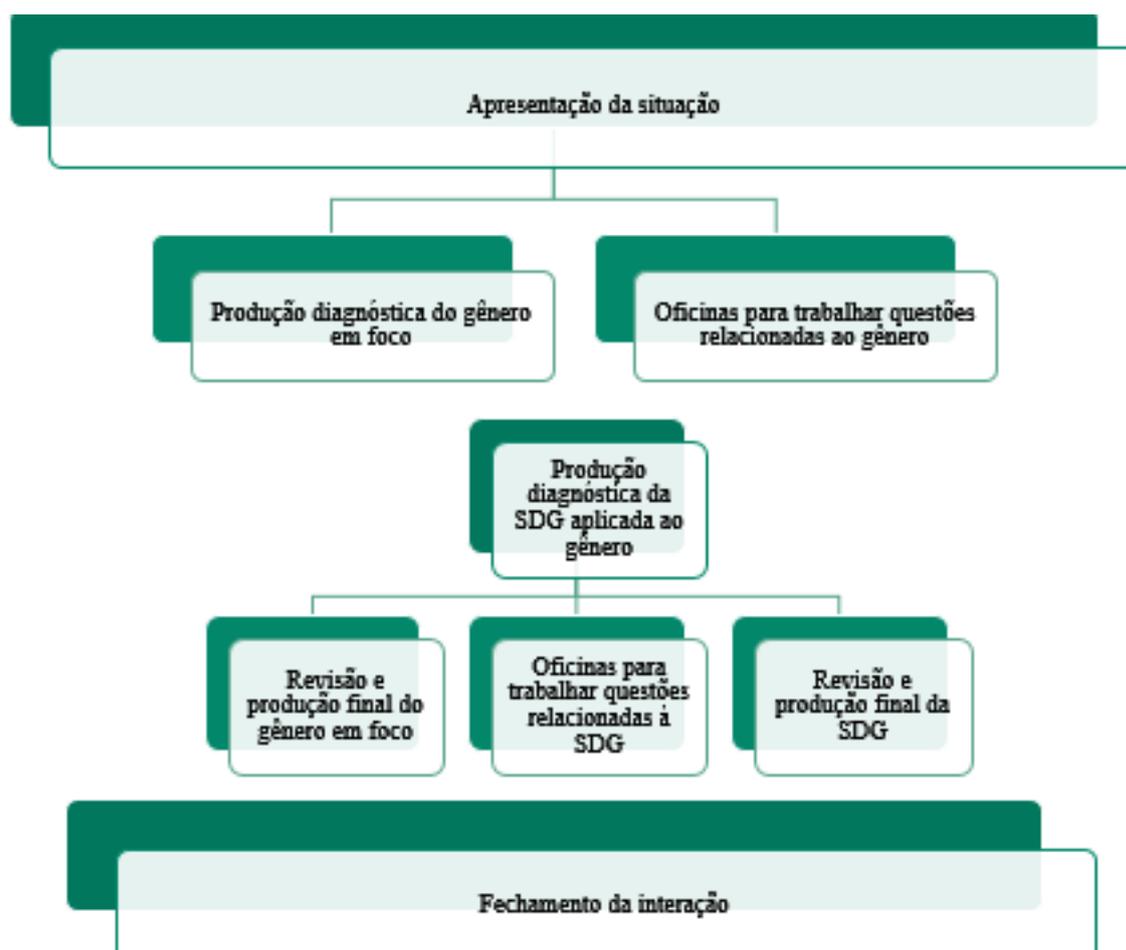
Assim, ainda que o gênero, objeto do ensino, seja o mesmo na SDG e na SFD, os destinatários da atividade são diferentes. Isso, conseqüentemente, implica uma finalidade diferente. Portanto, o objetivo da nossa SFD não é somente fazer com que o professor se aproprie dos *esquemas de utilização* (SCHNEUWLY, 2004) do gênero, mas também dos seus *esquemas de ensino*, de *formação* e de *letramento*. Essa mudança contextual influencia em diversos fatores: nos textos que são tomados como modelos didáticos, nas estratégias de ensino, nas discussões empreendidas com os professores em

formação, etc. Tendo em vista que o contexto de produção é outro, é preciso levar em consideração a bagagem do docente, enquanto aprendiz-professor em formação, e não o tomar como um jovem da Educação Básica.

Por isso, reforçamos a necessidade de trazer um procedimento de ensino, tal qual a SDG, como objeto de ensino, no processo de formação docente. O objetivo não é somente fazer com que o professor domine um gênero de texto, mas também possibilitar que ele se instrumentalize para a prática didática. A apropriação de um artefato, pelo sujeito, configura-se no que Rabardel (1995) denomina *gênese instrumental*. Essa gênese corresponde a um “processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ação, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Nesse sentido, tomar a SDG como objeto de ensino na SFD permite que o professor se aproprie de novos conhecimentos, o que lhe permite agir sob uma nova perspectiva em sala de aula.

Sendo assim, para sistematizar nosso modelo de SFD, buscamos contemplar todas as etapas de uma SDG. No entanto, pelo fato de o dispositivo ter dois objetos de ensino articulados entre si, a SFD precisa de etapas distintas de produção inicial e final. No modelo proposto, o professor em formação participa de duas atividades linguageiras – a produção textual de um gênero e de uma SDG. Entretanto, a intenção não é fragmentar a sequência em duas “partes”, mas dar uma unidade ao processo formativo. A figura 4 traz a *macroestrutura* (DOLZ; ROA; GAGNON, 2018) da SFD sistematizada por nossa pesquisa:

Figura 4 – Macroestrutura da SFD



Fonte: as autoras (2022).

A macroestrutura da SFD traz, em primeiro lugar, a *apresentação da situação*. Na perspectiva da SDG clássica, esse é o momento em que o professor expõe um “projeto de comunicação” aos alunos, ou seja, ele cria uma situação que os permite construir uma representação da atividade de linguagem a ser executada ao longo do percurso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Seguindo esses princípios, a primeira etapa da SFD busca criar um projeto comunicativo voltado para a produção de um gênero específico e de uma SDG. Para efetivar essas produções, é necessário verificar os conhecimentos prévios dos docentes, bem como proporcionar-lhes momentos de reflexão e leitura acerca da temática proposta. Sendo assim, essa etapa da SFD visa “criar um ambiente” para dar início às produções.

Como segunda etapa de nossa SFD, temos a *produção diagnóstica do gênero em foco*. Nesse ponto, nossa proposta se afasta da proposta de Pontara e Cristovão (2018), uma vez que as autoras denominam como “produção inicial” a etapa de análise de materiais referentes ao gênero em questão – no caso delas, a própria SDG. Em nosso modelo, essa etapa corresponde ao momento em que o professor vai, de fato, se colocar em situação de prática e produzir um texto – aproximando-se, assim, da proposta genebrina.

Cabe ressaltar que, nessa etapa, o professor em formação não somente reflete sobre sua própria escrita, como também se coloca no lugar de seus alunos, que passam pelo mesmo processo em sala de aula. Assim como na SDG, essa produção tem um caráter diagnóstico, pois o intuito é verificar quais são as fragilidades dos professores em relação ao gênero proposto. Entendemos, portanto, que essa fase

constitui um duplo diagnóstico, pois as dificuldades apresentadas pelos professores na produção do gênero podem, inclusive, refletir as dificuldades relacionadas ao próprio ensino desse gênero no contexto escolar. Portanto, trata-se de uma etapa de suma importância para dar continuidade ao processo formativo, uma vez que os problemas presentes na produção inicial serão incluídos nas oficinas seguintes.

Em terceiro plano, a macroestrutura da SFD traz as *oficinas para trabalhar questões relacionadas ao gênero* em foco. A quantidade de oficinas e os temas a serem contemplados dependem, obviamente, do gênero a ser trabalhado e das dificuldades diagnosticadas na segunda etapa. Com base nos princípios da SDG, “os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Sendo assim, as oficinas da SFD também são compostas por diversas tarefas, propostas com o intuito de fornecer aos professores os instrumentos necessários para dominar os *esquemas* do gênero.

Nesse contexto, consideramos que o gênero é um conteúdo específico da Educação Básica – *um saber a ensinar*, que diz respeito ao conteúdo a ser aprendido pelo aprendiz (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). No entanto, esse saber requer uma metodologia que oriente *como ensinar* – *um saber para ensinar* –, que corresponde aos aspectos metodológicos (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). É a partir disso que a metodologia da SDG é incluída como um objeto de ensino em nosso modelo.

Portanto, após trabalhar questões relacionadas ao gênero, temos um novo momento de *produção diagnóstica* – agora, voltado para a SDG. Essa, por sua vez, deve ser aplicada ao gênero em foco durante o processo formativo. Isso significa que os professores devem produzir uma SDG que aborde o ensino do gênero trabalhado na formação. Por exemplo, se o gênero em foco é o artigo de

opinião, o professor em formação deve produzir um texto desse gênero e, após as oficinas, produzir uma SDG voltada para o seu ensino. Dessa forma, eles podem interligar os dois objetos de ensino.

É importante ressaltar que, nessa etapa de produção diagnóstica da SDG, os professores se distanciam da produção escrita do gênero. Consideramos que esse distanciamento é importante para dar um “intervalo” entre a produção diagnóstica e a produção final. Após esse intervalo, os professores podem retornar ao texto com um novo olhar e efetivar a próxima etapa da SFD.

Realizada a produção diagnóstica da SDG, temos a etapa de *revisão e produção final do gênero* em foco, na qual, após o intervalo, o professor-aprendiz tem a oportunidade de retornar ao texto produzido na segunda etapa da SFD e reescrevê-lo. Para Dolz (2009, p. 7), o processo de revisão é concebido como um processo de “escritas intermediárias”<sup>7</sup>, as quais devem ser encaradas “como um passo para ir mais longe”<sup>8</sup>. Para tanto, esse processo deve ser sempre mediado por instrumentos, de modo que o aprendiz consiga voltar ao seu próprio texto com um olhar crítico. Nesse sentido, propomos o uso de um *roteiro de análise* como instrumento mediador do processo de revisão e reescrita. Tal roteiro se assemelha à *grade de controle* proposta pelos pesquisadores genebrinos: “uma ficha com as principais características do gênero textual de referência” (MAFRA; BARROS, 2017, p. 37).

Em seguida, são realizadas as *oficinas para trabalhar com questões relacionadas à SDG*. Tais oficinas são voltadas para o aprofundamento das teorias relacionadas ao procedimento teórico-metodológico genebrino. Essa etapa é de extrema importância, porque permite que o professor em

7 No original em Espanhol: “escrituras intermedias”.

8 No original em Espanhol: “como una etapa para ir más lejos”.

formação se aproprie de uma metodologia que ele pode utilizar em sala de aula para o ensino de leitura e produção textual aos seus alunos.

Assim como ocorre com o gênero em foco, propomos que seja dado um intervalo entre a produção diagnóstica e final da SDG. Portanto, somente após essas duas etapas (de revisão e produção final do gênero em foco e de oficinas para trabalhar questões relacionadas à SDG), realizamos a *revisão e produção final da SFD*, que consiste em retornar para a SDG elaborada inicialmente e reescrevê-la a partir de uma revisão. Considerando que a efetivação desse processo também requer ferramentas mediadoras, sugerimos uma ficha com perguntas para orientar o processo de autoavaliação, conforme apresentamos a seguir.

**Quadro 1** – ficha de autoavaliação da SDG

PERGUNTAS PARA ORIENTAR A AVALIAÇÃO	RESPOSTAS		O QUE MELHORAR NA 2ª VERSÃO
	SIM	NÃO	
A sinopse contempla todas as etapas do procedimento sequência didática de gêneros?			
Foi criado um projeto de ensino para a produção que se aproxima da realidade do gênero, ou seja, da prática social de referência? Ele foi apresentado aos alunos?			
Na apresentação da situação, é feita uma sensibilização/apresentação do gênero?			
A apresentação da situação traz uma motivação para a produção textual?			
Há uma produção diagnóstica para verificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero logo após a fase da apresentação da situação?			
Há oficinas/módulos para trabalhar aspectos relacionados ao contexto de produção do gênero a ser produzido?			
Há oficinas/módulos para trabalhar aspectos relacionados ao conteúdo temático do gênero a ser produzido?			
Há oficinas/módulos para trabalhar características discursivas do gênero a ser produzido?			
Há oficinas/módulos para trabalhar aspectos linguísticos do gênero a ser produzido?			
As atividades das oficinas/módulos são elaboradas a partir da indução? Ou seja, levando o aluno ao aprendizado e não apenas transmitindo conteúdos?			
Ao final das oficinas/módulos há momentos de capitalização do aprendizado?			
Há diversificação nos tipos de atividades?			
Há momentos para trabalhar a revisão dos textos produzidos inicialmente?			
Os alunos têm a oportunidade de reescrever os artigos a partir do que aprenderam nas oficinas e revisões?			
No projeto criado por você, há um fechamento da interação no qual os textos cumprem o papel previsto na apresentação da situação? Ou seja, os textos são enviados aos seus destinatários?			

**Fonte:** as autoras (2022).

Por fim, temos o *fechamento da interação*, etapa condizente com o esquema proposto por Barros (2020). O objetivo, nessa fase da SFD, é fazer com que os textos e as SDG produzidas pelos aprendizes-

professores em formação cumpram o propósito comunicativo estabelecido na apresentação da situação. No caso das produções do gênero, é possível publicá-las e, no caso das SDG, é possível desenvolvê-las em sala de aula – desde que isso seja acordado no início do processo formativo. Nessa mesma perspectiva, Costa-Hübes e Simioni (2014) consideram que essa é a etapa de “circulação do gênero”. As autoras apontam que é nesse momento

[...] que se garante a efetivação do uso real da linguagem, pois se a concepção de língua assumida é a sociointeracionista, o que se espera dessa orientação metodológica é que ela efetive a interação por meio do texto proposto para produção. Em virtude disso, o texto produzido será compartilhado com seu(s) interlocutor(es), conforme foi previsto inicialmente, quando o professor apresentou uma dada situação de comunicação. Logo, a etapa inicial está interligada ao módulo de circulação do gênero por representar a concretização do uso da língua (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 27).

Assim, de maneira similar ao que propõem os pesquisadores vinculados ao ISD, todas as etapas de nosso modelo da SFD são articuladas e complementam umas às outras. Para tanto, recorreremos ao pensamento de Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 37) acerca das etapas da SDG, uma vez que elas também “não devem ser tratadas de forma estanque, de modo que, cumprida uma delas, não seja mais retomada. Ao contrário, elas estão interligadas e devem ser retomadas durante todo o processo, para que se tenha a compreensão global dos aspectos relativos ao gênero em estudo”.

Diante da apresentação do nosso modelo de SFD, é possível recuperar mais um princípio proposto pelos pesquisadores genebrinos: “partir da complexidade, decompondo e recompondo as dificuldades”<sup>9</sup> (DOLZ, 2009, p. 4 – tradução nossa). A esse respeito, Barros (2020, p. 137) explica que

[...] aderir à metodologia das SDG implica seguir uma perspectiva didática que vai do complexo para o simples. Parte-se da produção

textual diagnóstica de um gênero (objeto de ensino mais complexo) para as atividades modulares que trabalham as suas diferentes dimensões ensináveis (objetos de ensino delimitados do objeto unificador da SDG).

Portanto, assim como a metodologia da SDG propõe, buscamos adotar um movimento no qual o professor em formação vai do complexo para o simples e retorna ao complexo. Ou seja, partimos de atividades de produção – nas etapas diagnósticas –, passamos para as oficinas voltadas às dificuldades dos professores e finalizamos com uma nova produção – nas etapas de produção final.

Na seção seguinte, explanamos brevemente a SFD que desenvolvemos em nossa pesquisa, com o intuito de elucidar como se dá o processo de implementação desse dispositivo, com base nas etapas já apresentadas. Ressaltamos, porém, que a nossa formação foi realizada a distância – por isso, adaptamos a SFD para SVFD.

## **SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO POR MEIO DA SDG**

Em nossa pesquisa, a SVFD se materializou em um curso de formação continuada intitulado “Artigo de Opinião: ensinando o gênero por meio de sequências didáticas”. Tal curso foi realizado entre 16 de abril e 30 de julho de 2021, tendo como público-alvo professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Com o intuito de atender um número maior de professores a nível nacional, optamos por implementar a SVFD na modalidade a distância. Vale ressaltar que essa modalidade é amparada e reconhecida legalmente desde 1996, a partir da publicação da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – a LDB. Em seu art. 80, consta que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de

<sup>9</sup> No original em Espanhol: “Partir de la complejidad, descomponiendo y recomponiendo las dificultades”.

programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 9). No entanto, essa lei ainda não trazia uma definição a respeito do que é, de fato, a educação a distância (EAD).

Após 9 anos, com a publicação do Decreto nº 5.622, o art. 80 da LDB foi regulamentado. Assim, a EAD passou a ser considerada como uma

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

Entretanto, em 2017, o referido decreto foi revogado pelo Decreto nº 9.057, que alterou toda a sua composição textual e complementou a definição de EAD, passando a concebê-la como

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 3).

Diante disso, é importante esclarecer que a EAD e o ensino remoto são modalidades diferentes. Segundo Morais *et al.* (2020, p. 5), “o ensino remoto surge como uma alternativa que visa atender com rapidez e efetividade as demandas de escolarização e formação acadêmica”.<sup>10</sup> Já a EAD surge como uma alternativa para facilitar o acesso à educação para um número maior de pessoas e flexibilizar a aprendizagem, de modo a proporcionar formação àqueles que não têm possibilidade de realizar uma

10 Vale ressaltar que, em março de 2020, foi colocado em prática o ensino remoto emergencial, em decorrência da situação causada pela pandemia da Covid-19, que impossibilitou a realização de qualquer atividade presencial. Nesse cenário, todos os educadores brasileiros precisaram migrar para a realidade on-line e transpor metodologias e práticas pedagógicas para esse contexto com urgência (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

formação presencialmente (VIDAL, 2002). Sendo assim, ratificamos a ideia defendida por Morais *et al.* (2020) de que o ensino remoto se difere do ensino a distância, pois são modalidades desenvolvidas de formas diferentes, com concepções teórico-metodológicas e materiais didático-pedagógicos distintos.

Diversos autores têm dado ênfase aos pontos positivos da modalidade EAD. O principal deles é a possibilidade de congregar aprendizes e professores em espaços diferentes. Moran (2002) aponta que, embora ambos não estejam agregados fisicamente, eles estão conectados e interligados por tecnologias – isso, evidentemente, reflete o caráter de flexibilidade da EAD. Também cabe ressaltar que, nessa modalidade de ensino, “cada um estuda em um horário diferente e onde quiser” (COSTA, 2017, p. 61). Assim, é possível perceber que o aluno tem liberdade para escolher o melhor horário e local para estudar, de acordo com o seu ritmo e estilo de aprendizado. Em um contexto de formação docente, essa liberdade de escolha e gerenciamento do tempo é fundamental, considerando que a maioria dos professores possui uma grande carga horária de aulas e precisa se organizar para estudar nos tempos livres.

Costa (2017, p. 61) também afirma que a EAD permite “atender um número maior de estudantes de diversas regiões”. Tal afirmação vai ao encontro do principal objetivo do EAD, elencado por Vidal (2002): proporcionar que um número maior de pessoas tenha acesso à educação. Complementando esses fatores, Porto, Neves e Machado (2012, p. 6-7) destacam que “a EAD possui grande potencial democratizador do saber”, pois “ajuda no acesso ao conhecimento de forma flexível e interativa, proporcionando conhecimento, cultura, domínio pedagógico, dentre outros”.

Por outro lado, Giolo (2008) defende que as “facilidades” de tempo e de espaço proporcionadas pela EAD criam problemas para a atividade de

formação docente e instauram uma concorrência entre a modalidade a distância e a presencial. Contudo, diferentemente da autora, não enxergamos a modalidade a distância como uma “concorrente” ou uma “ameaça” ao presencial. Pelo contrário, entendemos que se trata de mais uma opção de ensino, de formação e de acesso ao conhecimento.

No contexto da formação docente, Cunha e Vilarinho (2009, p. 134) destacam que a EAD vem sendo ressignificada “como uma modalidade de ensino contributiva à formação continuada”. Porto, Neves e Machado (2012, p. 9) também afirmam que essa modalidade “pode ser uma excelente alternativa para a formação continuada de professores que atuam em todos os níveis de escolaridade”. Por esse motivo, reiteramos a nossa escolha de implementar a SVFD a distância.

Para iniciar a explanação de como adaptamos essa proposta para o contexto virtual, consideramos importante destacar o pensamento de Barreto (1995 *apud* PEDROSA, 2003, p. 3):

No que concerne à formação de professores, a educação a distância pode permitir que um sem-número de escolas espalhadas pelo país possam sintonizar-se com as mais recentes orientações em termos de metodologias, conhecimentos científicos e técnicas educacionais. Mais do que isso, possibilita apoiar o professor em suas tarefas educativas e favorece a troca de experiências, já que muitos programas incentivam a formação de grupos de estudo nos quais se verifica forte disposição de ajuda mútua entre os participantes.

A fim de viabilizar a formação docente na modalidade a distância, propusemos uma articulação entre atividades síncronas e assíncronas – realizadas, respectivamente, por meio do *Google Meet* e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de nossa instituição. Para tanto, organizamos a nossa SVFD em cinco unidades. Embora os pesquisadores genebrinos não tragam esse termo na apresentação do procedimento da SDG, optamos por utilizá-lo enquanto um pilar que sustenta e abarca diferentes oficinas. Nesse sentido, cada unidade de nossa SVFD foi constituída por duas oficinas, realizadas de forma assíncrona, além de um encontro síncrono para aprofundamento das discussões e consolidação das aprendizagens. No quadro 2, apresentamos uma síntese da SVFD que desenvolvemos em nossa pesquisa.

**Quadro 2** – Sinopse do modelo de SVFD criado pela pesquisa

UNIDADES	COMPOSIÇÃO DAS UNIDADES	ETAPAS DA SVFD
1	Oficina 1: “Fazendo um diagnóstico dos conhecimentos prévios”	Apresentação da situação
	Oficina 2: “Produzindo a primeira versão do artigo de opinião”	Produção inicial do gênero
	Encontro síncrono	Consolidação das aprendizagens
2	Oficina 3: “Identificando os diferentes tipos de artigo de opinião”	Oficinas
	Oficina 4: “Trabalhando argumentação e polêmica”	Oficinas
	Encontro síncrono	Consolidação das aprendizagens
3	Oficina 5: “Trabalhando a contra-argumentação”	Oficinas
	Oficina 6: “Produzindo a primeira versão da sinopse da Sequência Didática”	Produção inicial da SDG
	Encontro síncrono	Consolidação das aprendizagens
4	Oficina 7: “Revisando e reescrevendo o artigo de opinião”	Revisão e produção final do gênero
	Oficina 8: “Aprofundando os conhecimentos sobre a Sequência Didática de Gêneros”	Oficinas
	Encontro síncrono	Consolidação das aprendizagens
5	Oficina 9: “Revisando e reescrevendo a sinopse da Sequência Didática”	Revisão e produção final da SDG
	Oficina 10: “Chegando à reta final”	Fechamento da interação
	Encontro síncrono	Consolidação das aprendizagens

Fonte: as autoras (2022).

Conforme evidenciado no quadro 2, na adaptação para o contexto virtual, seguimos a mesma macroestrutura da SFD (apresentada na Figura 4), a fim de estabelecer relações com a metodologia da SDG. Nesse sentido, é possível perceber que cada oficina foi voltada para um foco diferente, sendo que cada uma delas corresponde a uma etapa da SDG.

Diante disso, é importante destacar que nossa SVFD desempenhou um movimento inverso em relação ao que comumente acontece no ensino presencial. Primeiro, os professores em formação realizaram as oficinas assíncronas no AVA. Tais oficinas eram compostas por atividades diversas como leituras e análises, questionários, fóruns de debates, etc. Por último, havia o encontro síncrono, realizado coletivamente via *Google Meet*, para aprofundar e consolidar os conhecimentos trabalhados de modo assíncrono. A nosso ver, a possibilidade de realizar essa dinâmica foi um dos pontos positivos proporcionados pela EAD, pois contribuiu para a concretização do método indutivo proposto pela SDG.

Nessa perspectiva, os encontros síncronos se caracterizavam como um momento de consolidação das aprendizagens, no qual realizávamos um “resgate” de informações já trabalhadas e de conteúdos sobre os quais os professores já haviam refletido e estudado individualmente por meio das oficinas assíncronas.

No entanto, também é possível constatar pontos negativos em relação à implementação da SVFD. A principal delas está relacionada ao fato de que os professores-aprendizes não produziram uma SDG completa. Por termos um grupo bastante heterogêneo de docentes, que vivem em diferentes Estados e atuam em anos escolares distintos, optamos pela elaboração do que denominamos de *sinopse* da SDG: um material que condensa todas as unidades, oficinas e atividades a serem realizadas ao longo da SDG. Nesse caso, os professores estruturaram um quadro sintetizando o que trabalhariam em cada etapa,

sem a necessidade de elaborar todas as atividades detalhadamente.

Consideramos que a elaboração de uma SDG completa exigiria um tempo muito maior e, sobretudo, um acompanhamento a longo prazo para mediar a escrita, a revisão e a reescrita dessas produções. Ainda assim, acreditamos que esse modelo de SVFD é passível de adaptações e, em outros contextos, a elaboração da SDG pode ser exequível – a depender do tempo disponível e dos participantes envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa para trabalharem com gêneros argumentativos e, também, da necessidade de formações que lhes proporcionem a apropriação dos esquemas de utilização da metodologia das SDG, buscamos sistematizar um modelo de SVFD que envolve dois objetos de ensino e aprendizagem: um gênero de texto e uma SDG. Embora tenhamos tomado o artigo de opinião como gênero unificador de nossa proposta, consideramos que ela pode ser adaptada e ter outros gêneros como foco, em virtude de ser um modelo “vazado”.

A nosso ver, a sistematização de um dispositivo de formação com princípios sociointeracionistas é de suma importância e, embora já existam modelos de SF que tomam o ISD como base, consideramos pertinente trazer uma nova possibilidade ou, melhor, uma nova macroestrutura de SFD. O grande diferencial, portanto, consiste no fato de que é possível desenvolvê-la na modalidade a distância, configurando o que denominamos de SVFD.

Tal dispositivo oferece maior flexibilidade e, conseqüentemente, oportuniza que mais professores tenham acesso a uma formação teórico-metodológica de qualidade, que não foque simplesmente em apresentar conceitos prontos,

mas também dê a possibilidade de reflexão e prática. Esperamos, portanto, que o nosso modelo de SVFD possa ser replicado por outros professores formadores que objetivem trabalhar com leitura e produção de textos de gêneros diversos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. (org.). *Literatura e Língua Portuguesa na Educação Básica: ensino e mediações formativas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996*. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 243, p. 1, 20 dez. 2005*. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=20/12/2005&totalArquivos=116>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 100, p. 3, 26 maio 2017*. Disponível em: Acesso em: 05

set. 2021. Disponível: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/05/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=240>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 set. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CHEVALLARD, Yves. On didactic transposition theory: some introductory notes. INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON SELECTED DOMAINS OF RESEARCH AND DEVELOPMENT IN MATHEMATICS EDUCATION, 1989, Bratislava. Anais [...]. Bratislava: [s. n.], 1989, p. 1-9. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id\\_article=122](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=122). Acesso em: 17 jan. 2022.

COSTA, Adriano Ribeiro da. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. Revista Científica da FASETE, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 59-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=217>. Acesso em: 04 set. 2021.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (org.). Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.15-40.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros e ensino

de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera\\_cristovao.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_cristovao.pdf). Acesso em: 05 set. 2021.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; FRANCESCON, Paula Kracker. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. ReVEL, [S. l.], edição especial, v. 18, n. 17, p. 466-498, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/dfe8bde5ab620bf90dd2ca7f908bd102.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lídia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carrera; ARAÚJO, Júlio César; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido da. (org.). Linguística Aplicada e sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Concepção emancipatória: uma orientação na formação continuada a distância de professores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 133-148, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3688/3604>. Acesso em: 01 jan. 2022.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.51-81.

DOLZ, Joaquim. Claves para enseñar a escribir. Leer.es. Espanha, p. 1-8, 2009. Disponível em: [http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_clavesparaensenaraescribir\\_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93). Acesso em: 02 dez. 2021.

- DOLZ, Joaquim et al. *Métodologie*. In: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (org.). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2018. p. 91-113.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (org.). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Gláís Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DOLZ, Joaquim; ROA, Santiago Mosquera; GAGNON, Roxane. *Macrostructures et trames prototypiques dans les séquences de formation*. In: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (org.). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2018. p. 117-138.
- FRANCESCON, Paula Kracker. *Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiência de uma sequência de formação*. 2019. 334 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226139>. Acesso em: 05 set. 2021.
- FRANCESCON, Paula Kracker; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. *As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas*. In: MORETTO, Milena; WITTKÉ, Cleide Inês; CORDEIRO, Gláís Sales. (org.). *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.
- GIOLO, Jaime. *A educação a distância e a formação de professores*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645302>. Acesso em: 04 set. 2021.
- HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. *Savoirs en (trans) formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes*. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 6-22.
- KERSCH, Dorotea Frank. *Por uma formação continuada construída junto com o professor*. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. (org.). *Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 122-136.
- MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. *(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL*. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (org.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.
- MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita*. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 33-62, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/872>. Acesso em: 02 jan. 2022.
- MORAIS, Ione Rodrigues Diniz et al. *Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula*. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.
- MORAN, José Manuel. *O que é educação a*

- distância. 2002. Disponível: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.
- MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susena; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 04 set. 2021.
- OLIVEIRA, Cristiane Romano Rodrigues de. Infográfico: uma ferramenta para o letramento multissemiótico. 2019. 357 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.
- OLIVEIRA, Juciana Soares de. Argumentação e ensino de escrita no ensino fundamental: uma proposta de intervenção. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23486>. Acesso em: 05 set. 2021.
- PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, Madrid, v. 2, p. 31-41, 1996. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 67-81, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qsRKGnxywm6Mt9ZFxbPBwBy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- PEREIRA, Luísa Álvares; CARDOSO, Inês. Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios. In: ANDRADE, Ana Isabel; PINHO, Ana Sofia. (org.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. p. 133-156.
- PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequência de Formação para Professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os saberes e as capacidades docentes. *Signum*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 172-198, ago. 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/33560>. Acesso em: 04 set. 2021.
- PORTO, Alzira Sampaio; NEVES, Maialú Ferreira; MACHADO, Michele Jordão. Educação a distância na formação de professores: ranços e avanços. In: Congresso Internacional de Educação a Distância – CIAED, 18, 2012, São Luís. Anais [...]. São Luís: ABED, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/283f.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.
- RABARDEL, Pierre. *Les Hommes et les Technologies: une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Université de Paris 8, 1995.
- ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, Gláís; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. (org.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 189-216.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.
- SILVA, Carla Messias Ribeiro da. O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração

em textos de autoconfrontação. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13673>. Acesso em: 05 set. 2021.

SOCORRO, Adriana. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades na compreensão da teoria. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa. (org.). Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas. Dourados: Editora UFGD, 2012. p. 13-46.

VIDAL, Elisabete. Ensino à Distância vs Ensino Tradicional. 2002. 76 f. Dissertação (Mestrado em Informática de Gestão) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2002. Disponível em: <http://files.efa-portalegre.webnode.com/200000021-ecdc8edd85/educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20dist%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Submissão: fevereiro de 2022.**

**Aceite: abril de 2022.**