

## SIMPÓSIO AT136

### FORMAÇÃO DE FORMADORES – GÊNEROS DISCURSIVOS, MULTILETRAMENTOS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque<sup>1</sup>  
UFAC (ACRE/BRASIL)/PUC-SP (CAPES)  
e-mail: [grassinete@hotmail.com](mailto:grassinete@hotmail.com)

**RESUMO:** Ao considerar os contornos que envolvem as ações-formativas desenvolvidas por formadores de professores de língua materna, este estudo tem por objetivo discutir como a atuação do formador implica e repercute no agir dos professores em formação continuada. Para esse propósito, desenvolveu-se uma ação-formativa com formadoras da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE-AC), cujo fio condutor foi “*Violência na e para além da Escola: novos caminhos a percorrer*”. Considerou-se, como fundamentação teórica a noção de gêneros do discurso de Bakhtin ([1979] 2003; 2016), já que as atividades humanas que interagem pela linguagem apresentam-se como formas infinitas e inesgotáveis e o caráter desses usos são tão multiformes quanto onde circulam; multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), por envolverem práticas sociais e por reconhecerem a necessidade de novos *designers* que considerem os diferentes modos semióticos que circulam na sociedade e, a concepção de Sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), por apresentarem uma organização de atividades que pode favorecer na apropriação de gêneros orais e escrito pelos educandos. Metodologicamente, ancoramo-nos na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que considera o contexto escolar como espaço coletivo e colaborativo de aprendizagem e desenvolvimento na formação contínua dos integrantes que compõem toda a equipe escolar e pesquisadores (MAGALHÃES, 2011), em busca de uma transformação dos sujeitos envolvidos. Com base nessas reflexões, apresentamos um recorte da ação formativa, que culminou no redesenho da sequência didática por meio dos multiletramentos e na percepção crítica de que é necessário haver formação contínua e permanente que alie teoria e prática de modo mais efetivo no agir do formador-professor-pesquisador.

**Palavras-chaves:** Formação de Formadores; Gêneros Discursivos; Multiletramentos; Sequência Didática.

**Abstract:** When considering the aspects that involve the formative actions developed by trainers of native language teachers, this study aims at discussing how the role of the trainer impacts on the actions and performance of teachers in continuous education. For this purpose, a formative action was developed with trainers from the State Department of Education of Acre (SEE-AC), whose guiding principal was “*Violence in and beyond the School: new ways to go*”. The notion of discourse genres

<sup>1</sup> Pesquisadora do GEADEL – Grupo de Estudos em Análise do Discurso e Ensino de Línguas

of Bakhtin's ([1979] 2003; 2016) was considered as theoretical foundation, since the human activities that interact through language present themselves as infinite and countless forms and the nature and forms of these uses are as multiform as the where they circulate; multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996), as they involve social practices and recognize the need for new designers that consider the different semiotic modes that circulate in society and, in the conception of Didactic Sequence (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY, 2004) an organization of activities that can favor the appropriation of oral and written genres by the students. Methodologically, we are anchored in the Critical Collaboration Research (PCCol), which considers the school context a collective and collaborative, learning and development space, which contributes for the continuous formation of the members that constitute the entire school team and researchers (MAGALHÃES, 2011), in search of a transformation of the subjects involved. Based on these reflections, we present a sample of the formative action that resulted in the redesign of the didactic sequence through the multiliteracies and the critical perception that it is necessary to have continuous and permanent formation that connect theory and practice, in a more effective way and reflecting in the actions of the trainer- teacher-researcher.

**Keywords:** Training the trainers; Discursive Genres; Multiliteracies; Didactic Sequence.

## Introdução

O papel do formador de formadores nos dias atuais solicita um profissional que consiga pensar a educação de modo a organizá-la no presente, permitindo atuar sobre ele no futuro (FURTER, 1976). Esse futuro que desde o final do século XX, conforme teóricos de diferentes áreas do conhecimento BAUMAN [1998] 1999; [2000] 2001; [2004] 2005; RAJAGOPALAN; MOITA-LOPES [2002] 2006; (2006); HALL 2003; [1992] 2006; VERTOVEC (2007); BLOMMAERT (2010); SANTOS (2002); CANAGARAJAH (2013), caracteriza-se por uma transformação profunda nas relações pessoais, sociais, econômicas e culturais, decorrente do avanço no desenvolvimento científico-tecnológico que circula nos diferentes espaços físicos e virtuais, também alterou a forma como entendemos os meios de produção e de consumo, bem como o processo de globalização.

A globalização tornou visível aos nossos olhos o multiculturalismo, a superdiversidade, o transnacionalismo, o (multi)linguismo, dentre tantos outros termos que, de algum modo, fizeram crescer uma interdependência nas relações humanas nos mais diferentes espaços, evidenciou a liquidez nas relações humanas, além de mobilizar transformações significativas no modo

como agimos no mundo. Lidar com essas questões, que envolvem informação, mas que não diretamente geram o conhecimento necessário (BURKE, 2012) é a provocação imperiosa para o campo da educação, da formação dos formadores.

Inúmeras provocações surgem no campo da educação sobre quais questões de ensino-aprendizagem são necessárias para (con)viver e educar frente aos conflitos do século XXI. De certo modo, há uma concordância em considerar que o espaço de formação precisa olhar o mundo complexo e fluido que vivemos, as exigências que ele reflete, a fim de desenvolver mecanismos para intervir e transformar a realidade apresentada.

Na busca de transformar a realidade apresentada, as ações-formativas de formadores necessitam estar pautada no SABER ouvir, pensar, agir, fazer, ver, falar, criar, relacionar, conviver. Esse saber é complexo e a formação de formadores parte do princípio de que existimos na relação dialógica e dialético com outro, sendo que é na dialética que o sujeito se renova e se desenvolve constantemente, em um processo de procurar, nos conflitos e nas contradições do fazer docente, descobrir ações que alterem e modifiquem a realidade vivenciada, de modo a ressignificar o modo de atuar como educador.

As questões que norteiam esse trabalho procuram uma relação dialógica e dialética no espaço das ações-formativas de formadores de língua materna que, por meio das diferentes linguagens, procuram organizar sequências didáticas não-lineares e privilegiam a “pedagogia dos multiletramentos” por considerar que as mudanças vivenciadas pelas pessoas ao redor do mundo, obrigam-nos a rever os modos de ensino-aprendizagem que são apresentados no contexto escolar.

## **1. Da relevância dos gêneros discursivos para atuação de formadores**

No Brasil, as disciplinas de língua portuguesa e matemática são consideradas os eixos principais no que concerne ao ensino no Brasil. Os exames internacionais identificam que essas duas áreas do conhecimento são problemáticas e deixam muito a desejar na formação do educando. Como a

educação no Brasil é atravessada por questões que envolvem relações sócio-econômico-político-ideológico, a depender de quem se encontra no poder, projetos interventivos são desenvolvidos considerando os resultados das avaliações internas e, sobretudo, externas.

O movimento de (ainda) considerar o ensino da língua portuguesa como algo que pertence à tradição, à retórica ou à própria teoria literária, que privilegia o ensino da norma padrão em detrimento das demais é desafio presente nas ações-formativas, já que se procura romper com essa tradição e estabelecer relevância concreta e prática entre o que é ensinado e a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-1846/2007, p.26).

Essa necessidade de romper com a tradição, que mantém as estruturas fixas e valorizar as práticas sociais, ocorre devido as inúmeras transformações políticas sociais, culturais, científicas, tecnológicas, ou seja, o mundo em movimento que a sociedade presentifica. Segundo Soares (2012), cabe à escola a reformulação das funções e dos objetivo de ensino, já que o acesso gratuito para todos os estudantes brasileiros, exige, entre outras alterações, que haja mudanças significativas nas estruturas curriculares e no formato das disciplinas.

Essa mudança que valoriza o ensino de língua portuguesa e matemática em detrimento das outras ciências é algo que se mantém desde a LDB (em suas três versões) até a BNCC. O estatuto que a LP tem como língua nacional aponta que esta deve ser ministrada com o objetivo de tornar o educando proficiente na própria língua e é uma das premissas presentes em todos os documentos oficiais.

A partir dos PCN (1998), o ensino de língua materna passa a estar ancorado na concepção de linguagem como forma de interação social, que considera as linguagens produzidas nas mais variadas situações de comunicação e predispõe a necessidade de se trabalhar com os gêneros discursivos, já que produzir linguagem é produzir discursos, que ocorrem em determinado lugar, com certos interlocutores, em dado contexto histórico, com situação comunicativa específica.

Com a BNCC (2017) e BNCC do Ensino Médio (2018), mantêm-se o ensino nas linguagens que circulam na sociedade e o uso dos gêneros do discurso (orais, escritos, multimodais) para compreender como ocorrem o processo de produção e de recepção dos textos, conforme postulado pela concepção bakhtiniana. Assim, na BNCC, o foco está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na crítica aos diferentes usos, evidenciando as relações de poder; na apreciação e participação em manifestações culturais e artísticas e no uso das diferentes mídias.

## **2. Multiletramentos e Sequência Didática – possibilidades de ação**

A sequência didática, proposta como instrumento de ensino, ao ser sistemática, um todo coerente nos módulos de atividades, pode e é indispensável que seja adaptável em função da diversidade que serão encontradas nas salas de aula onde serão desenvolvidas.

O grupo de Genebra orienta que desde o início da etapa da sequência didática, o projeto da produção do gênero discursivo a ser trabalhado precisa indicar o contexto, a finalidade, o público a quem se destina, para que, na produção inicial, o educando construa as suas representações acerca da atividade solicitada. Essa etapa é de fundamental importância para a SD, pois permite que o professor identifique as potencialidades já desenvolvidas e as que ainda precisarão ser aprimoradas, por meio dos módulos (oficinas) de atividades.

Essa proposta de atividades apresentada pelo grupo de Genebra é, de certo modo, utilizada em muitas salas de aula no Brasil e envolvem, ainda hoje, a dúvida se o que é desenvolvido são sequências didáticas ou roteiros de atividades. Fato é que vivemos em um mundo cada vez mais multifacetado e em 1996, o New London Group<sup>2</sup>, apresenta um manifesto, “pedagogia dos

---

<sup>2</sup> Grupo de pesquisadores compostos por estudiosos dos Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha, cujos membros eram Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Sarah Michaels, autodenominados The New London Group (NLG).

multiletramentos”, ao perceberam que as mudanças vivenciadas pelas pessoas ao redor do mundo precisavam de novos modos de se pensar o ensino-aprendizagem, principalmente para responder aos “por quê”; “o quê” e “como” atuar e agir, de maneira crítica e participativa, em uma sociedade cada vez mais heterogênea.

Kalantzis e Cope (2012) apontam que os ambientes de comunicação atuais são cada vez mais multimodais. Os significados escritos encontram-se aliados aos diferentes modos de multissensioses que se apresentam, principalmente, no ambiente digital. São textos escritos que se relacionam com o visual, espacial, gestual, auditivo, oral, entre outros. Separar leitura e escrita, de acordo com os autores, desses outros modos de comunicação, são práticas que necessitam ser evitadas.

Ao considerar a pedagogia dos multiletramentos no espaço de formação de formadores, as conexões que evidenciam os contextos multi (multiculturais, multimodais, multimidiático e multilinguismo) nos diferentes espaços comunicativos são fundamentais para compreender como os discursos circulam em espaços diversos, tais como o político, social, raça, gênero, entre outros. É na concepção plural dos multiletramentos e na perspectiva de sequência didáticas – que preferimos chamar de oficinas não-lineares - que visem a participação ativa, colaborativa, social e crítica do educando, que as ações-formativas serão significativas para os formadores.

### **3. Análise da Ação-Formativa na Formação de Formadores – Redesenho possível**

Este trabalho foi desenvolvido com a metodologia Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) por ser caracterizada como pesquisa de caráter intervencionista (ENGSTRÖM, 2011), cujo foco é a desencapsulação e transformação dos sujeitos envolvidos no processo, bem como considera a crise, a imprevisibilidade, a dialética que promove o conflito, a reflexão e a intervenção dos sujeitos envolvidos na ação (NININ; MAGALHÃES, 2017).

Como recorte da ação-formativa, utilizaremos um excerto da entrevista realizada com formadoras em 2017. A entrevista, de acordo com Soares (2004), são instrumentos importantes quando se precisa ou deseja mapear práticas, crenças, valores de contextos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições ainda não se encontram devidamente explícitos.

Os conflitos e contradições foram evidenciados na pergunta apresentada à formadora, denominada de F-A, em relação a como desenvolvem as formações continuadas considerando as orientações curriculares, que pressupõem o estudo de gêneros do discurso, do uso da sequência didática e, para nosso foco, dos multiletramentos. Segue o excerto:

Excerto 1 – Transcrição Y4426J01

<b>F-A</b>	Então assim, nas nossas formações, às vezes, a gente tem temas que são necessários naquele momento, né? Mas não tem uma formação continuada, junto com um módulo, conteúdo de um gênero. Então acho assim, que, pra mim, seria interessante, eu acho, continuidade, de começo, meio e fim, que explorasse tudo o quanto fosse necessário da sequência didática (inint) que não fossem temas esporádicos [00:12:04]; que fossem uma formação continuada mesmo. Eu acho até que poderia resolver alguns problemas em relação ao conhecimento e prática [...] [00:12:16] a gente precisa conhecer e depois que vem a prática. Então, a prática (inint) [00:12:22], o professor não consegue fazer novas sequências didáticas. Então essa história de colocar em prática o que os outros pensam eu acho que é crucial pra que ele consiga se desenvolver (inint) [00:12:39] profissionalmente.
------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

\*Recorte efetuado pela autora

A Formadora A evidencia a necessidade de haver uma formação contínua para que o educador veja o processo pelo qual o objeto de ensino, envolto em um gênero e realizado em sequências didáticas tenha sentido, ou seja, somente com a formação contínua o educador conseguirá se apropriar do gênero discursivo estudado e de compreender que a sequência didática, como instrumento que auxilia no conhecimento, são úteis e relevantes para o aprendizado do educando.

Esse raciocínio encontra respaldo com Nóvoa ([1995b] 2014) quando destaca que o saber científico (disciplina), o da prática (experiência) e

estabelece um terceiro saber, o pedagógico, podem auxiliar, ecologicamente, o professor na busca da formação permanente e a manter-se atualizado nas questões que envolvem o preparo do educando para o mundo, de forma que ele interaja de maneira comprometida com a sociedade em que vive.

Essa maneira ecológica, que ocorre na interação entre os falantes, oral e/ou escrita, também multimodal (KRESS E VAN LEEWEEN, 2001), faz com que o sujeito utilize determinado gênero discursivo, associado à necessidade do falante, ao público e a um contexto específico, de modo que, os gêneros discursivos se encontram em toda atividade comunicativa humana. Assim, por se apresentarem como formas relativamente estáveis de enunciados, já que evoluem com o passar do tempo para atender às necessidades dos falantes, os gêneros discursivos (BAKHTIN ([1953] 2003; 2016) são fundamentais para que os educandos ampliem os repertórios linguísticos e conheçam as condições de produção, os suportes de circulação, as finalidades, os objetivos, valores, crenças e ideologias que se apresentam na situação comunicativa analisada.

De modo semelhante, na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) as práticas sociais são capazes de instrumentalizar os alunos para a leitura e a escrita de determinado gênero discursivo – oral, escrito e multimodal – por manter um caráter de integração entre o que é estudado e a realidade vivenciada. Esse trabalho sistemático, apresentado pelos autores em módulos de atividades que consideram as capacidades de ação no contexto social, discursivas e linguístico-discursivas servem para trabalhar com as dificuldades encontradas na produção inicial com a finalidade de que, na produção final, os problemas identificados tenham sido superados. Entendemos que oficinas respondem melhor que módulos, já que essas capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas não acontecem desvinculadas do contexto da enunciação, sendo crucial estarem em todas as atividades desenvolvidas.

Chama atenção para o fato de F-A não tocar na questão dos multiletramentos. Talvez isso ocorra porque para as formadoras, naquele momento, as ações-formativas ainda não contemplavam a noção de



multiletramentos, o que evidencia que apesar de vivermos em uma sociedade de híbridos, impuros e fronteiriços (ROJO, 2012, p. 14), estudos que consideram os multiletramentos ainda passam quase despercebidos em muitas salas da educação brasileira e nos espaços de ações-formativas promovidos por formadores.

### Considerações Finais

Pelo exposto, as ações-formativas propostas por formadores encontram conflitos e contradições que evidenciam situações relacionadas à formação de formadores e de professores, da necessidade de um melhor entendimento sobre como as sequências didáticas auxiliam na apropriação de determinado gênero discursivo, seja oral ou escrito e, principalmente, de como os estudos com os multiletramentos são fundamentais para compreender como elas atuam na vida humana.

Outrossim, vivemos a época dos MULTI (multimodalidade, multiculturalismo, multimídia, multilinguismo) e as múltiplas semioses fazem parte do nosso cotidiano, tanto na esfera privada quanto pública. Torna-se urgente, assim, que os formadores criem ações-formativas contínuas e permanentes, que assegurem o diálogo ativo e reflexivo sobre como as diferentes práticas de linguagem humana podem conduzir para a constituição de práticas mais cidadãs.

### Referências

BAKHTIN, M. [1953] **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

\_\_\_\_\_. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2017.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa, Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília. 2000.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ensino Médio.** Brasília, 2018.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita:** Apresentação de um Procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**[online]. 2004, n.24, pp.213-225.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, [S.l.], v.21, n.5, p.598-628, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. **Reading Imagens:** The Grammar of visual design. Londres: Routledge, 1996.

MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa crítica de colaboração:** escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.13-39.

NININ, Maria Otília Guimarães. MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **ALFA: Revista de Linguística.** São Paulo, 2017.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000