

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SANDRA REGINA FERREIRA ESTEVES

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL SOBRE SUA PRÓPRIA ESCRITA: ELABORAÇÃO
DE UMA PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE PARA O
APRIMORAMENTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO
CONTEXTO ESCOLAR/PROFISSIONAL**

SÃO CARLOS-SP

2023

SANDRA REGINA FERREIRA ESTEVES

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL SOBRE SUA PRÓPRIA ESCRITA: ELABORAÇÃO
DE UMA PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE PARA O
APRIMORAMENTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO
CONTEXTO ESCOLAR/PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Processos educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli

SÃO CARLOS-SP

2023

Esteves, Sandra Regina Ferreira

Percepções de professoras da Educação Infantil sobre sua própria escrita: elaboração de uma proposta formativa docente para o aprimoramento da produção de textos no contexto escolar/profissional / Sandra Regina Ferreira Esteves -- 2023.
138f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Caroline Carnielli Biazolli
Banca Examinadora: Alexandre Monte, Isadora Valencise Gregolin
Bibliografia

1. Competências em escrita. 2. Escrita de professores. 3. Proposta formativa docente. I. Esteves, Sandra Regina Ferreira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

SANDRA REGINA FERREIRA ESTEVES

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL SOBRE SUA PRÓPRIA ESCRITA: ELABORAÇÃO
DE UMA PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE PARA O
APRIMORAMENTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO
CONTEXTO ESCOLAR/PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Processos educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli

Data da defesa: 28/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli
Departamento de Metodologia de Ensino / UFSCar

Membro Titular 1: Prof. Dr. Alexandre Monte
Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura de São Carlos/SP

Membra Titular 2: Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
Departamento de Metodologia de Ensino / UFSCar

Local: Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
São Carlos – SP

Dedico esta dissertação aos meus animais que me ensinaram e me ensinam a ser um ser humano melhor, na busca, cada vez mais, pela paciência e pelo amor, sem esperar nada em troca.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, e sempre, a Deus Jeová Pai, a Jesus Cristo e ao Espírito Santo de Deus, Força Ativa de Deus em mim, por Estarem comigo em todos os momentos, especialmente, nos momentos que mais preciso. A Aprendizagem Divina que recebo é primordial para eu conseguir viver. Se cheguei até aqui, com este estudo, é por causa Deles.

Agradeço, do fundo do meu coração e da minha alma, a meu pai, Wanderlem, Delém (*in memorian*), à minha mãe, Aparecida, Dida (*in memorian*), e às minhas tias/mães, Tia Magali (*in memorian*) e Tia Marlene (*in memorian*), por serem meus apoios no caminho de minha vida.

Aos meus amados animais pela paciência nos momentos de minha escrita, que ficaram quietinhos ao meu lado, além de terem sido meus “calmantes”.

Às minhas irmãs, Débora e Elisabeth, por serem minhas instruções e sugestões nos momentos de dúvidas.

Ao meu cunhado, Edilberto, Juninho, por ter paciência ao me ensinar nos momentos de precisão, e à minha cunhada, Barbara, por me auxiliar na prática da resiliência.

Aos meus sobrinhos, Gabriel, Nicolas, Geovani, Yara, Cauê e Maria Clara, por, mesmo alguns estando um pouco distantes, serem as razões de minha vida.

À minha sogra, Vera, por me dar força, e ao meu sogro, Luis, por, também, fazer parte da minha vida.

Em especial, ao meu marido, meu amor, Pedro, por sempre acreditar em mim e por me dar forças, auxiliando-me na passagem dos obstáculos encontrados durante meu caminhar.

À minha orientadora, Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli, pelos momentos de aprendizagens e de trocas, que me ensinou o que é pesquisar realmente, o que é estudar realmente, o que é ler e escrever realmente, que todo esforço, por mais difícil que seja, vale a pena, pois a chegada passa a ser ainda mais valiosa e gratificante.

Aos professores da Banca Examinadora de Qualificação e Defesa, Prof. Dr. Alexandre Monte e Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin, pelas importantes e profícuas contribuições.

Às participantes colaboradoras da pesquisa, essenciais à realização deste estudo.

Aos meus colegas e professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pelo aprendizado proporcionado e pelo que compartilhamos.

Sou imensamente grata a todos que distintamente contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

A PROCURA

Andei pelos caminhos da Vida.
Caminhei pelas ruas do Destino –
procurando meu signo.
Bati na porta da Fortuna,
mandou dizer que não estava.
Bati na porta da Fama,
falou que não podia atender.
Procurei a casa da Felicidade,
a vizinha da frente me informou
que ela tinha se mudado
sem deixar novo endereço.
Procurei a morada da Fortaleza.
Ela me fez entrar: deu-me veste nova,
perfumou-me os cabelos,
fez-me beber de seu vinho.
Acertei o meu caminho.

Cora Coralina (2020, p. 126)

RESUMO

Produzir um texto escrito não é tarefa que se completa apenas pela codificação das ideias através de sinais gráficos. No processo de escrever, devemos considerar várias etapas que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Nesta pesquisa, objetivamos avaliar as percepções de um grupo de professoras da Educação Infantil, de um determinado Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de São Carlos/SP, sobre sua própria escrita, considerando os textos que produzem em sua rotina escolar/profissional. Pretendemos, dessa forma, identificar e compreender o que essas profissionais entendem como processo de escrever e, ainda, a partir disso, confeccionar uma proposta formativa docente para o aprimoramento da produção de textos no contexto escolar/profissional. Para isso, fundamentamo-nos nas ideias de autores que discutem o que é texto, discurso e gêneros textuais/discursivos (BAKHTIN, 1997; ROJO, 2005; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2017), as etapas da escrita (ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; TRAVAGLIA, 2016) e, para a confecção da proposta formativa, os papéis da formação continuada de professores (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1997; IMBERNÓN, 2006). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, que conta com questionários respondidos por 15 (quinze) professoras e análise documental de 15 (quinze) relatórios produzidos por essas mesmas profissionais, um texto escrito de cada professora. Ao debatermos, de modo aberto e plural, o ato de escrever, as crenças que rondam a compreensão desse ato e os procedimentos essenciais à escrita de textos que permeiam o trabalho docente, esperamos contribuir com a formação de professores reflexivos, possibilitando-lhes analisar de modo crítico suas ações e práticas docentes. O produto técnico-tecnológico fruto deste estudo é a proposta formativa docente elaborada.

Palavras-chave: Percepções. Competências em escrita. Produção textual. Escrita de professores. Gêneros textuais/discursivos. Proposta formativa docente.

ABSTRACT

The act of writing an essay is not a task that you can achieve solely by codifying ideas through graphic symbols. During the writing process, we should consider the many stages involved in it. From the planning phase, through the actual writing, to the subsequent moments of revision and rewriting. In this research, we intend to analyze the perceptions of a group of teachers from Early Childhood Education at a specific municipal Center for Early Childhood Education (CEMEI) located in São Carlos/SP, regarding their own writing, considering the essays they produce during their professional teaching routine. This way, we intend to identify and understand what these professionals comprehend about the writing process so we can elaborate a training proposal in order to enhance text in the professional school context. To this end, we rely on the ideas of authors who discuss the meaning of text, discourse and what textual/discursive genres are (BAKHTIN, 1997; ROJO, 2005; MARCUSHI, 2008; ANTUNES, 2017), the stages of writing (ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010; TRAVAGLIA, 2016), also, in order to create a contextualized teaching methodology, the role of the teachers formatives proposals (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1997; IMBERNÓN, 2006). This is a qualitative research, like a case study, based on questionnaires answered by 15(fifteen) teachers and document analyzes from reports by these same professionals, one essay written by each teacher. By openly debating the art of writing, the beliefs surrounding the comprehension regarding the act of writing and the procedures essentials to the teacher's writing, we hope to contribute to the shaping of thoughtful teachers, allowing them to critically analyze their actions and teaching practices. The technical-technological product resulting from this study is the elaborated teacher training proposal.

Keywords: Perceptions. Writing proficiency. Writing production. Teacher's writing. Speech genres. Teaching proposal.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A PRODUÇÃO ESCRITA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
2.1 Noções de texto, discurso e gênero textual/discursivo	20
2.1.1 Texto e textualidade	21
2.1.2 Discurso: o que está nas entrelinhas do texto	24
2.1.3 Gêneros: práticas social, textual e discursiva	26
2.1.3.1 Gênero textual/discursivo <i>relatório</i> no contexto escolar/profissional	29
2.2 Enfoque na produção escrita	30
2.2.1 A finalidade da aprendizagem da produção escrita	31
2.2.2 Competências envolvidas na produção escrita	33
2.2.3 O ato de escrever	35
2.2.4 A produção escrita na rotina escolar/profissional de professores	38
2.3 A relevância da formação continuada na trajetória profissional de professores	41
2.3.1 Por que trabalhar a escrita (de textos que circulam na escola) em uma proposta formativa docente?	43
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DA NATUREZA DA PESQUISA ÀS DECISÕES TOMADAS	46
3.1 Natureza e tipo da pesquisa	46
3.2 Escola e professoras participantes da pesquisa	48
3.3 Instrumento I da coleta de dados: questionário	53
3.4 Instrumento II da coleta de dados: relatórios escritos pelas professoras	54
3.5 Decisões metodológicas para a análise do questionário	56
3.6 Decisões metodológicas para a análise dos relatórios	58
3.7 Considerações acerca da elaboração da proposta formativa docente	58
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: DAS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUA PRÓPRIA ESCRITA À ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE	62

4.1 Resultados dos questionários	62
4.1.1 Eixo temático 1: percepções sobre texto, discurso e gênero textual/discursivo	62
4.1.2 Eixo temático 2: percepções sobre o ato de escrever	67
4.1.3 Eixo temático 3: percepções sobre a própria competência escritora	72
4.2 Resultados das análises dos relatórios	77
4.3 Novos olhares: proposta formativa docente sobre competências em escrita	98
5 CONCLUSÕES	102
6 REFERÊNCIAS	105
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	109
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
APÊNDICE B - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO	117
APÊNDICE C - PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO: PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE SOBRE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA	122

1 INTRODUÇÃO

(...) [É preciso] aprender, na prática, que quem escreve precisa protagonizar e responsabilizar-se pelo seu dizer e, para isso, não basta reproduzir modelos prontos. A produção de um texto é trabalhosa e, para ensinar a escrever, é preciso, primeiro, aprender a escrever. Para isso, não basta somente ler a respeito de como se escreve, é preciso praticar a escrita tendo por base uma sólida orientação teórica. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 162)

O conhecimento acerca de gêneros textuais/discursivos, sejam eles orais, escritos ou multimodais, possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de uma sensibilidade e de uma consciência que levam a um repertório de respostas socialmente eficientes às situações comunicativas, que o preparam e lhe permitem participar de diferentes comunidades discursivas. Sendo assim, o gênero passa a ser, então, o mediador entre a ação individual e as estruturas sociais.

No que tange à produção e à recepção de gêneros escritos, segundo Antunes (2016), a necessidade de saber escrever resulta da pluralidade cultural ocasionada pelo crescente processo de urbanização visto no mundo atual. Tivemos uma maior mobilidade de pessoas, o que gerou novas necessidades socioculturais e novas situações de interação, abarcando todas as atividades de linguagem. Nesse cenário, chegamos “(...) a um uso maior da escrita como meio de circulação dos mais diferentes tipos de informação” (ANTUNES, 2016, p. 10).

Para produzir textos escritos, então, torna-se necessário o desenvolvimento de competências¹ que colaborem não só com a escrita em si, isto é, com o entendimento de regras e convenções firmadas para a escrita formal da língua portuguesa, mas, sim, com todo o trabalho que envolve a produção de um texto escrito, do planejamento à reescrita textual (ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; TRAVAGLIA, 2016). Havendo a noção desse todo por parte daquele que escreve um texto, mitos tais como o de que “a escrita é um dom” ou “escrever é muito difícil” podem ser reconsiderados.

¹ No discurso pedagógico, os termos *competência* e *habilidade* são recorrentemente utilizados. As competências dizem respeito à mobilização de conhecimentos e aprendizados para solucionar um problema, enquanto as habilidades são as transformações dos conhecimentos em ação para chegar a um determinado objetivo. Neste estudo, usamos *competência* com base nas ideias de Antunes (2016), quando a autora aborda o desenvolvimento das competências em escrita – cf. a subseção 2.2.2.

É a partir desse contexto que nasce esta investigação, interessada em averiguar a noção que professoras da Educação Infantil têm sobre o ato de escrever, ao se colocarem como produtoras de determinados textos. Esse interesse tem origem, especialmente, nas minhas vivências como profissional de Educação Básica².

Em minha trajetória, sempre busquei aprimorar meu trabalho docente, tanto no que condiz ao aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem para com os meus alunos, como no que diz respeito à realização dos trabalhos burocráticos demandados pela gestão escolar, como a confecção de semanários, projetos, relatórios etc. – gêneros textuais/discursivos que fazem parte do cotidiano escolar/profissional de professores.

É comum que, em reuniões pedagógicas, o corpo docente dialogue no sentido de auxílio mútuo em relação à elaboração dos textos solicitados pela Direção e/ou Coordenação da escola. Nesses diálogos, as dificuldades regularmente aparecem e estão relacionadas ao conhecimento insuficiente do gênero textual/discursivo requisitado, no que se refere às suas características estruturais e funcionais, bem como a problemas percebidos quanto às competências necessárias em escrita.

A fim de amenizar essas dificuldades, sempre tive o anseio de buscar algum curso que proporcionasse para nós, professores, certo aperfeiçoamento da escrita, no sentido de aprimorar a produção de textos escritos relacionados a gêneros que fossem para além dos básicos, mas, em especial, pertinentes à esfera escolar.

Cabe dizer que, quando comecei esta pesquisa, atuava como professora no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) escolhido para este estudo e que, hoje em dia, atuo como gestora de uma outra escola de Educação Infantil, também um CEMEI do município de São Carlos, interior de São Paulo. Contando os afazeres como professora e, agora, o trabalho relacionado à função de Diretora de Escola, enfatizo que a escrita é essencial e faz parte do trabalho docente de maneira efetiva e contínua.

O ato de escrever passa a ser mais difícil quando não praticado. Assim, é de suma relevância podermos contar com atividades formativas sobre o processo de escrita, considerando as etapas desse processo, desde o planejamento, o ato da

² Optamos, apenas neste trecho da dissertação, pelo uso da primeira pessoa do singular por se tratar de uma experiência exclusiva da autora deste estudo.

escrita e o momento da revisão até a tão importante etapa da reescrita, tal como abordado por Antunes (2003) e outros autores.

Diante de minhas experiências, investir na formação continuada, compreendendo-a como Imbernón (2006) faz ao dizer que ela deve ser vista como ganho individual e coletivo e que só terá êxito se, de fato, for desenvolvida de forma colaborativa entre os pares, parecia e continua a parecer um caminho adequado para reais processos de aprendizagem do corpo docente.

No caso de discutir a escrita, formações com essa temática se tornam importantes à medida que podem se configurar como espaços para a aprendizagem e a prática de operações envolvidas no processo de escrever, auxiliando professores e gestores na produção e na recepção de textos, em especial, daqueles exigidos em sua rotina escolar. Ações como essas estariam em consonância com a citação de Conceição (2016) que abre esta Introdução.

Esta pesquisa, portanto, pretende responder a seguinte questão: *Quais são as percepções de um determinado grupo de professoras da Educação Infantil sobre sua própria escrita, considerando os textos que elas produzem em seu contexto escolar/profissional?*

Para que isso se cumpra, o objetivo geral deste estudo é avaliar as percepções de um grupo de professoras da Educação Infantil, de um determinado CEMEI de São Carlos/SP, sobre sua própria escrita, considerando os textos que produzem em sua rotina escolar/profissional. Dentre os objetivos específicos, destacamos:

- Identificar o conhecimento das professoras participantes em relação às noções de texto, discurso e gêneros textuais/discursivos e às operações envolvidas na produção de textos escritos;
- Compreender como as professoras participantes lidam com a produção dos textos que materializam os gêneros escritos demandados pela instituição escolar;
- Descrever as facilidades e dificuldades apontadas pelas professoras participantes, percebidas quando elas estão escrevendo os textos solicitados;
- Averiguar se as facilidades e dificuldades apontadas pelas professoras confirmam-se ou não a partir da análise de textos produzidos por elas;

- Elaborar uma proposta formativa docente que proporcione o aprimoramento da produção de textos no contexto escolar/profissional, considerando orientações que a gestão escolar possa dar aos professores.³

Pelo fato de o grupo de professoras participantes ser heterogêneo, no que corresponde à formação delas, hipotetizamos que algumas possam vincular o ato de escrever *bem* apenas à ausência de erros ortográficos e gramaticais. Por outro lado, quanto à análise dos textos produzidos por elas, temos a hipótese de que as professoras do grupo que também cursaram Letras e/ou fizeram Pós-Graduação, pelo contato mais intenso dessas profissionais com a escrita, tenham produções mais condizentes com o que se espera encontrar circulando no contexto escolar/profissional.

Após a aprovação da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁴ da instituição proponente (a UFSCar), com base em discussões teóricas sobre texto, discurso e gêneros textuais/discursivos (BAKHTIN, 1997; ROJO, 2005; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2017), etapas da escrita (ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; TRAVAGLIA, 2016) e formação continuada de professores (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1997; IMBERNÓN, 2006), realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa ou naturalística (BOGDAN; BIKLEN, 1994), do tipo *estudo de caso* (LÜDKE; ANDRÉ, 2020), contando com a participação de 15 (quinze) professoras de Educação Infantil da escola-alvo.

De acordo com os objetivos deste estudo, a coleta de dados foi dividida em duas etapas: (1) aplicação de questionário às professoras participantes e (2) análise documental de relatórios escritos por elas em 2021, a pedido da Direção e/ou da Coordenação da escola, durante o período de ensino remoto emergencial devido à Covid-19. Com base nesses resultados, elaboramos uma proposta formativa docente voltada ao aprimoramento da produção de textos no contexto escolar/profissional, considerando orientações que a gestão escolar possa dar aos professores.

³ Por se tratar de um projeto de mestrado, a ser desenvolvido em dois anos, não se encaixa no escopo deste estudo a aplicação da proposta formativa elaborada. Temos esse objetivo como um dos possíveis encaminhamentos futuros, o qual pode se tornar viável a partir de uma ação extensionista. Além disso, a indicação de que a gestão conduza a proposta formativa é apenas uma sugestão. Sabemos que, para desempenhar o papel de formador, vários aspectos devem ser levados em consideração. Em termos gerais, a proposta aqui apresentada deve servir a todos os professores que queiram investir no desenvolvimento de sua competência escritora.

⁴ CAAE: 59689022.3.0000.5504. Cf. Anexo A.

Esta dissertação está organizada em seis partes, considerando esta, a Introdução, como a primeira delas. A seção 2 (dois) discorre sobre a fundamentação teórica que norteia este estudo, com ênfase em questões voltadas à escrita e à formação continuada de professores, buscando elucidar o porquê de se trabalhar a escrita em uma proposta formativa docente. A seção 3 (três) apresenta os procedimentos metodológicos, desde a natureza da pesquisa até as decisões tomadas. A seção 4 (quatro) dedica-se à análise e à discussão de dados, com (i) os resultados dos questionários divididos, para uma melhor compreensão, em três eixos temáticos, (ii) as análises dos relatórios feitas com base no terceiro eixo e (iii) a apresentação da proposta formativa. A seção 5 (cinco) elenca as considerações finais; e, por fim, a seção 6 (seis) traz as referências bibliográficas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A PRODUÇÃO ESCRITA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa, discutindo inicialmente questões voltadas à escrita, tais como noções de texto, discurso e gênero textual/discursivo e outros aspectos interessantes à produção escrita. Na sequência, discorreremos sobre a pertinência da formação continuada de professores, pois, diante da necessidade de professores lidarem com determinados gêneros para cumprirem com as atividades demandadas pelas instituições escolares, vemos sentido em defender uma proposta formativa docente que aborde questões que estejam articuladas com o seu desempenho profissional, não pautadas exclusivamente em conteúdos acadêmicos específicos, mas, sim, relacionando esses conteúdos a problemas reais que vivenciam em suas práticas, proporcionando, dessa maneira, o aprimoramento da produção de textos no contexto escolar/profissional.

A escrita, no contexto de seu ensino na escola, há tempos, tem sido tratada como um conteúdo escolar de elevado grau de dificuldade, refletindo, desse modo, na incapacidade de muitos estudantes brasileiros cumprirem adequadamente as etapas relacionadas ao seu processo de criação.

De acordo com Conceição (2016), isso ocorre porque, na maior parte das aulas de língua portuguesa, tem-se promovido a *desconstrução da discursividade na escrita*; isto é, a função interativa e dialógica da escrita tem sido desconsiderada, priorizando-se escrever somente com a finalidade de cumprir uma tarefa solicitada pelo professor, treinar para o vestibular e/ou ganhar uma nota na redação. Nesses casos, sem a percepção de que se escreve para algum leitor e em busca de réplica, o estudante se vê, desmotivado, diante de uma escrita esvaziada de sentido. Para a autora,

O problema do ensino da escrita é tão sério e suas raízes tão profundas que o processo começa nas séries iniciais e, à medida que a escolarização vai se elevando (Ensino Básico, Ensino Fundamental, Ensino Médio...), as raízes do problema vão se aprofundando até se cristalizarem e, assim, chegam à graduação e vão para o mercado de trabalho. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 114)

Pensar na reconstrução da capacidade discursivo-textual durante o processo de escrita significa, segundo Conceição (2016, p. 116),

Do ponto de vista pedagógico, (...) desenvolver estratégias de ensino favorecedoras da manifestação da palavra e do discurso do escrevente numa perspectiva dialógica e, dessa forma, promover uma nova relação do sujeito com a sua escrita para auxiliá-lo a desenvolver a reflexão acerca dos usos da linguagem na sua própria escrita. Ao mesmo tempo, significa efetivar uma prática que se distancie da reprodução de modelos, da perpetuação do medo ou da sensação de impotência diante do desafio de escrever textos. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 116)

Esta pesquisa, ainda que não aborde a produção escrita de alunos no contexto escolar⁵, também se interessa pela escrita, tornando-se diferente por se dedicar à análise do que os professores – no caso, professoras da Educação Infantil – pensam a respeito da sua própria escrita, a partir de apontamentos sobre o processo de escrever e, especificamente, a produção de gêneros textuais/discursivos com os quais lidam em suas atividades profissionais.

Nessa visão, entendemos, portanto, a importância do ato de escrever ao manter um vínculo vivo entre escritor e leitor, criando uma relação de pensamento a ser questionado pelos envolvidos e trazendo uma expectativa de troca de informações e conhecimentos. Essa mesma importância deve ser vista pelos professores quando se deparam com situações de escrita em seu cotidiano escolar/profissional.

Uma maneira de dar evidência à produção textual, pensada em relação aos textos escritos produzidos dentro da escola por professores, é transformando esse assunto em algo a ser pesquisado, discutido e aprimorado a partir de atividades formativas. Para Nóvoa (1992, p. 13),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.
(...)

⁵ Para isso, cf. Matencio (1994), Guedes (2009), Coelho e Palomares (2016), dentre outros.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Somente assim, os professores se sentirão mais entusiasmados, tendo o conhecimento e as condições favoráveis para, com mais empenho, elaborarem seus planos de aulas, registros e textos demandados pela instituição escolar. Uma proposta formativa docente efetiva poderá proporcionar o aprimoramento da produção de textos no contexto escolar/profissional, tão utilizados pelos professores, relevando as orientações passadas pela gestão escolar.

2.1 Noções de texto, discurso e gênero textual/discursivo

Para discutir escrita, o conhecimento acerca de algumas noções torna-se imprescindível, como o que é texto, discurso e gênero textual/discursivo.

O texto, uma das manifestações da linguagem, pode ser definido como tudo aquilo que é expresso por alguém, um emissor, e interpretado por outro, um receptor (KOCH, 2011). Restringindo-nos a textos verbais, não podemos considerar o texto como um simples amontoado de palavras ou frases, pois estas precisam fazer sentido.

Para Marcuschi (2008), que parte de uma visão sociointeracionista de língua, a tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso estaria no plano do funcionamento enunciativo, revelando os valores ideológicos e os efeitos de sentido por trás dos textos. Texto e discurso não se apresentam de forma dicotômica. São, na verdade, duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento.

As definições para discurso são:

- conjunto de enunciados que derivam da mesma formação discursiva;
- uma prática complexa e diferenciada, obedecendo a regras de transformação analisáveis;
- regularidade de uma prática. (MARCUSCHI, 2008, p. 58)

Quanto aos gêneros, comunicamo-nos por meio deles em todas as situações de interação. Os gêneros, que são tipos de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997), estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social, pois, de acordo com Fiorin (2008),

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades. Só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados. (FIORIN, 2008, p. 61)

2.1.1 Texto e textualidade

Um uso significativo da língua não existe fora das inter-relações pessoais e sociais. Assim, toda atuação verbal acontece através de textos que contenham uma função comunicativo-interacional e está integrada em um sistema mais amplo de atuação, que é a atuação social que as pessoas empreendem no dia a dia de suas relações (ANTUNES, 2017).

Em todas as línguas, observamos os fenômenos:

- (1) da *textualidade*, o qual implica que toda e qualquer atividade de linguagem somente ocorre em *forma de textos*; assim, tudo o que as pessoas dizem, em qualquer circunstância social, constitui um texto; a dimensão desse texto não importa;
- (2) da *intencionalidade*, o qual implica que *toda atividade de linguagem somente acontece com uma finalidade específica*, ou seja, com determinada intenção ou objetivo;
- (3) da *semânticidade*, o qual implica que a atividade da linguagem é uma atividade que lida com a *produção e a expressão de sentidos*; portanto, ela significa sempre;
- (4) da *comunicabilidade*, o qual implica que *as ações de linguagem se destinam a estabelecer e a produzir eventos de comunicação, de intercâmbio, de troca entre os sujeitos participantes*;
- (5) da *referência a parceiros*, o qual implica que as atividades de linguagem supõem sempre a condição da *interação entre dois ou*

mais sujeitos, ativos e mutuamente colaborativos. (ANTUNES, 2017, p. 23)

Antunes (2017) admite que um texto é uma unidade complexa, e é no âmbito das realizações textuais que podemos ver toda a complexidade da vinculação entre o linguístico, o cognitivo e o contextual.

Mesmo que alguns textos sejam compostos apenas de uma ou de poucas palavras, ainda são textos, pois

- (1) são atos comunicativos;
- (2) existem porque alguém os criou e os dirige a outro alguém; envolvem, pois, determinados interlocutores;
- (3) expressam sentidos e revelam uma determinada orientação temática; são, assim, interpretáveis;
- (4) cumprem uma função comunicativa claramente identificável (hoje, e no mundo do trabalho, muito mais que em épocas passadas);
- (5) fazem parte de determinadas situações sociais;
- (6) são de um gênero reconhecível (incluindo os novos gêneros que apareceram com o uso dos meios virtuais eletrônicos);
- (7) e se inserem num determinado contexto social, em consonância com o que prescreve cada espaço cultural e, assim, fazem parte da memória cultural de cada grupo. (ANTUNES, 2017, p. 37-38)

É importante darmos destaque às propriedades e às regularidades que um texto deve ter, isto é, o que constitui a sua *textualidade*, pois um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto. É necessário que esse conjunto possa estar relacionado com as exigências de uma ação de linguagem, semântica, cognitiva e socialmente relevante. Assim, para que um texto seja reconhecido como um texto, com base em Beaugrande e Dressler (1983), Costa Val (1994) aponta sete fatores responsáveis pela textualidade. São eles:

(...) a *coerência* e a *coesão*, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. (COSTA VAL, 1994, p. 5)

A coesão diz respeito aos constituintes linguísticos do texto relacionados entre si; a coerência é responsável pelo sentido do texto, ou seja, se ele é interpretável. Para Antunes (2017), no texto tudo deve estar articulado, nada deve

estar desconectado ou solto, já que tudo tem de ir sendo retomado, criando, assim, uma sequência, um fio, uma continuidade imprescindível. A capacidade para os diferentes usos da linguagem supõe, por parte de quem fala ou por parte de quem escreve, a ordenação ou sequência do texto, que são percebidas através da articulação que há no seu desenvolvimento. A coesão, portanto, precisa transparecer na superfície linguística do texto, dando sentido em sua continuidade. A articulação pretendida por quem produz um texto, na expectativa de que seja reconhecida por quem o recebe, faz parte da atividade de interpretação. Os recursos que constam no texto devem facilitar o trabalho interpretativo de quem o lê ou o ouve.

Quanto aos demais fatores responsáveis pela textualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade referem-se aos protagonistas do ato de comunicação. De acordo com Costa Val (1994, p. 10), “a *intencionalidade* concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente em uma determinada situação comunicativa”. Adiante, a autora complementa: “o outro lado da moeda é a *aceitabilidade*, que concerne à expectativa do recebedor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos (...)” (COSTA VAL, 1994, p. 11).

A situacionalidade refere-se aos elementos responsáveis pela pertinência do texto quanto ao contexto em que se realiza; em outras palavras, é a adequação do texto ao contexto interacional. A informatividade, por sua vez, diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não. Já a intertextualidade é o fator que mede o quanto um texto estabelece relações com outros textos já existentes e em circulação. Para Antunes (2017), ainda se fala muito pouco na propriedade da informatividade e na intertextualidade de um texto.

Lidar com textos a partir da perspectiva de sua textualidade é relevante, pois anula o hábito tradicional de ver as realizações da língua sempre sob o ponto de vista de sua correção gramatical. Segundo Antunes (2017, p. 71),

É preciso olhar para o texto, ler o texto, entender o texto. É preciso mobilizar todo tipo de conhecimento para que a compreensão do que foi dito se aproxime o mais possível do que foi pretendido pelo autor. A atividade de “dizer de outro modo o que foi dito”, ou de dizer o mesmo em outros contextos, pode favorecer a apreensão mais exata

do que foi dito ou os 'jeitos mais adequados de dizer o que se quer dizer', num jogo de sentidos essencial a toda ação de linguagem. Tem sentido reiterar, então, que não basta esmerar-se para que o texto esteja *corretamente* falado ou escrito. Se tudo estiver certinho, do ponto de vista gramatical, mas faltarem as marcas da coesão, ou seja, não estiverem indicados os laços que façam sentido na perspectiva global do texto, a compreensão ficará deficitária ou, pelo menos, dificultada.

Nesta pesquisa, o entendimento do que são texto e textualidade torna-se necessário especialmente para que possamos compreender o que as professoras participantes relatam como facilidades e dificuldades vivenciadas na hora da escrita e, ainda, para que analisemos os textos escritos por elas.

2.1.2 Discurso: o que está nas entrelinhas do texto

Ao nos depararmos com os elementos texto e discurso, sentimo-nos questionados se há, realmente, diferenças entre eles ou, até mesmo, se eles se completam entre si ao longo de uma mensagem retratada. Sobre o texto, em linhas gerais, já explicitamos que se trata de uma unidade linguística dotada de sentido completo em um determinado contexto. Resta-nos agora tecer comentários a respeito do discurso.

De acordo com Gregolin (1995, p. 17),

O DISCURSO é um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade. (...) Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (susceptível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia).

Ao analisarmos o discurso, estamos no plano do dizer e nos interessam as condições de produção e de recepção de determinado texto, isto é, o discurso está sempre voltado para outra coisa além das regras de uso da língua e resulta da combinação das circunstâncias em que se fala ou escreve.

As palavras, expressões e proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições. A partir disso, podemos compreender que os discursos possuem sentido de acordo com a intenção de quem

os produz, ou seja, os discursos apresentam, de forma velada ou explícita, a posição ideológica de quem enuncia. Portanto, para que o texto possua sentido, é necessário analisar o contexto em que ele é produzido, a pessoa que o produz e a intenção que ele traz consigo – o que pode ser encontrado em suas entrelinhas –, a quem ele é dirigido, sobre o que se fala ou escreve etc.

Um texto pode ser atravessado por mais de um discurso, isto é, por valores e significados distintos. Para entendermos melhor como o discurso é amplo/complexo, basta observarmos que ele pode desencadear, por exemplo, diversos efeitos de sentido, que podem guardar em suas entranhas um discurso velado sobre determinado assunto, pois o sentido nunca é dado antecipadamente. Ele é construído pela ação languageira do homem em situação de troca social.

Outro ponto interessante é pensarmos que os discursos não são fixos. Eles estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana. Ao mesmo tempo em que é visto como objeto linguístico, o discurso também é objeto histórico. Isso nos faz dizer que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos, ou, ainda, que todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 81), “não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo”. Afinal, texto e discurso são aspectos complementares de uma mesma atividade enunciativa e, ao serem abordados de forma conjunta, destacamos o funcionamento da língua em seu aspecto total.

O entendimento da noção de discurso contribuirá para avaliar, em nossas análises, se as professoras participantes levam em consideração, para a escrita de seus textos, questões de natureza não só estritamente linguística, que se concentram na materialidade textual. No momento da produção textual, temos que levar em consideração também certos condicionamentos históricos, sociais e ideológicos.

2.1.3 Gêneros: práticas social, textual e discursiva

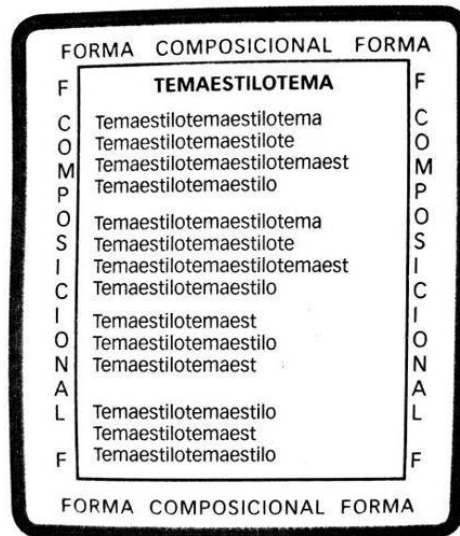
Por último, discorreremos sobre a noção de gênero. Para isso, partimos das ideias de Bakhtin (1997) que, por serem profícuas, têm sido assimiladas por diferentes perspectivas que estudam os gêneros.

De acordo com o pensamento bakhtiniano, cada esfera de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que constituem os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997). As esferas de atividade humana são, segundo Marcuschi (2008, p. 194), “(...) esferas da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, (...) etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. Sendo assim, diariamente, ao participarmos de diferentes esferas, que demandam práticas sociais distintas, interagimos por intermédio de variados gêneros. Para Bakhtin (1997, p. 169),

(...) se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Segundo o autor, os gêneros apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis: o tema, que se torna comunicável ou dizível através do gênero, sendo o sentido de que o gênero se ocupa; o estilo, que resulta de escolhas quanto a meios linguísticos; e a forma composicional, que organiza a forma como o texto se apresenta. Essas dimensões, em conjunto (conforme a figura abaixo), são determinadas pelos parâmetros do contexto de fala/escrita e da situação de produção dos enunciados.

Figura 1. As três dimensões dos gêneros



Fonte: Rojo e Barbosa (2015, p. 87)

Bakhtin (1997) distingue os gêneros em primários e secundários. Os primários, geralmente orais, são gêneros da vida cotidiana; provêm de trocas verbais espontâneas. Os secundários, majoritariamente, mas não exclusivamente, escritos, referem-se a comunicações mais elaboradas, pertencentes, por exemplo, às esferas literária, científica, jornalística etc. Tanto os primários quanto os secundários estão em constante interação, evidenciando práticas sociais, textuais e discursivas. Para Fiorin (2008, p. 70), "(...) há uma interdependência dos gêneros. (...) Os gêneros podem também hibridizar-se, ou seja, podem cruzar-se".

Além disso,

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem: o *chat*, o *blog*, o *mail*, etc. A epopéia desaparece e dá lugar a novos gêneros. (FIORIN, 2008, p. 65)

Os gêneros, portanto, fazem a mediação entre a prática social e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os interlocutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero, como uma ação – o evento de telefonar como um telefonema, o evento de ensinar na escola como uma aula, e assim por diante. O gênero funciona, então, como um modelo

comum, como uma representação que integra práticas sociais, textuais e discursivas. Os gêneros são referências fundamentais para a construção dessas práticas (ROJO, 2006).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010), com o intuito de adaptar propostas didáticas da equipe de Dolz para o contexto brasileiro, discutem uma metodologia para o trabalho com produções escritas. Embora a obra dos referidos autores esteja voltada ao caso de alunos como aprendizes da escrita, ela é interessante a esta pesquisa pelo fato de os autores sinalizarem a *entrada pelos gêneros* para analisar a produção escrita. Para eles,

(...) um gênero é pré-construído histórico, resultante de uma prática e de uma formação social. A aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos que já nos são <<dados de antemão>>. É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade. Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural. Entrando pelos gêneros textuais, contribuimos para construir referências culturais, não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto da herança social inscrito nas redes de intertextualidade. Damos acesso a <<maneiras de dizer>>, a configurações de unidades linguísticas que nos foram transmitidas no decorrer do tempo. Vemos então que o gênero se constitui como o núcleo de uma aprendizagem integrada de recursos languageiros; aprender a escrever e a falar implica a mobilização desses recursos. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40)

Neste estudo, retomamos e ampliamos a ideia de *entrada pelos gêneros*, entendendo ser essencial um conhecimento mais aprofundado acerca do gênero escolhido para a análise das produções escritas das professoras participantes. Desse modo, na próxima subseção, buscamos detalhar o gênero textual/discursivo *relatório*.

Antes disso, no entanto, cabe um apontamento: utilizamos o rótulo *gênero textual/discursivo* porque, como já explicamos, adotamos uma visão integrativa entre texto e discurso⁶, considerando que “todos os gêneros têm uma forma e uma função” (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

⁶ Para mais informações sobre o rótulo “gênero textual/discursivo”, ver Biazolli e Berlinck (2021).

2.1.3.1 Gênero textual/discursivo *relatório* no contexto escolar/profissional

No contexto escolar/profissional, há vários tipos de trabalhos demandados pela gestão escolar, como a elaboração de semanários, projetos, fichas de informações diárias, planejamentos, relatórios, e muitos outros tipos de textos que representam diferentes gêneros textuais/discursivos.

O professor, através da elaboração de documentos solicitados pela Direção e/ou Coordenação, ato este que faz parte de seus deveres enquanto profissional ético, precisa lidar com o ato de escrever, que, quando realizado de maneira efetiva, acaba por alcançar um resultado satisfatório, ou seja, a escrita (no caso, do professor) passa a ser entendida por quem solicitou (no caso, o gestor). E, para que a escrita dos documentos da esfera escolar – no caso de nossa pesquisa, a escrita de relatórios – aconteça de maneira a atender às solicitações apropriadas, deve envolver uma sequência de etapas, enfatizando, desse modo, o planejamento sobre o que irá escrever, para quem e com que finalidade, a escrita em si, sua revisão e, mais que importante, a reescrita das partes necessárias.

Os registros, através dos relatórios, levam o docente a se aperfeiçoar e a melhorar sua atuação, de modo a saber se são necessárias intervenções em sua prática, como também na prática referente ao ato de escrever. É escrevendo que se aprende a escrever e os relatórios, instrumentos tão importantes na prática diária dos professores na escola, servem para indicar o que precisam melhorar, pois a escrita deles precisa estar coerente com o que foi solicitado.

Os relatórios analisados nesta pesquisa tinham como objetivo o resgate e o assentamento do trabalho docente realizado durante o período de ensino remoto emergencial devido à Covid-19. Às autoras dos relatórios examinados, isto é, às professoras participantes da pesquisa, esses relatórios poderiam ter sido uma forma também de análise crítica de seu próprio trabalho, à medida que, ao produzirem esses materiais, poderiam interrogar-se sobre o que pensavam, o que planejavam e como atendiam às solicitações demandadas.

Zabalza (2004) aponta que é possível, através de registros, como os relatórios, analisar os pontos fortes e fracos, para reajustar o trabalho e progredir. Não é a prática por si mesma que gera conhecimento, sendo que esta acaba por permitir estabilizar e fixar algumas delas, mas a boa ação, aquela que permite

avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional⁷, ou seja, a prática reflexiva é que contribui para que o conhecimento floresça.

As anotações feitas nos relatórios, sejam elas escritas e/ou com o uso de imagens, são maneiras de não deixar passar elementos que chamaram a atenção do professor em relação ao trabalho que faz em sua rotina escolar/profissional, como observações sobre o desenvolvimento do que foi solicitado e o alcance de objetivos.

Para que os relatórios da esfera escolar sejam uma ferramenta reflexiva, é preciso debruçar-se sobre eles, estudá-los e, se possível, colocá-los em discussão, pois a escrita acaba organizando o pensamento, fazendo com que a reflexão não se perca. Portanto, com o aprimoramento da própria competência escritora, os relatórios da esfera escolar/profissional, elaborados pelos docentes, passam a ter sentido para eles e para a gestão.

2.2 Enfoque na produção escrita

Compreendidas as noções de texto, discurso e gênero textual/discursivo, já que acreditamos que o modo como a pessoa considera esses elementos reflete na forma como se comunica verbalmente, trazemos, a partir de agora, considerações referentes ao exercício de escrita em si. Para esse propósito, discutimos a finalidade da aprendizagem da produção escrita, as competências envolvidas na hora de escrever, as etapas que compõem o ato de escrever e, por último, algumas observações sobre a escrita na rotina escolar/profissional de professores.

Segundo Pietri (2016), a constituição da escrita como objeto de ensino e de pesquisa e o seu reposicionamento no campo dos estudos linguísticos aconteceram devido, principalmente, à democratização do acesso à escolarização, que evidenciou uma situação conflituosa entre a língua ensinada e a língua habitual. Essa situação se acentuou quando a função da escola em relação à cultura escrita foi observada. Assim, a escrita constituiu-se como um objeto dos estudos da língua,

⁷ Tem sido crescente o uso da expressão *desenvolvimento profissional docente* para marcar o aspecto processual e a participação ativa dos próprios professores, dentro de uma comunidade profissional. Optamos por discutir a *formação continuada*, compreendendo que, nessas atividades formativas, também é fundamental o envolvimento do professor. A forma como cada professor concebe sua carreira, suas funções e responsabilidades e a si mesmo enquanto professor contribuirão para configurar uma determinada identidade profissional.

passando a ser um item importante para o aprofundamento de conhecimentos e para o contexto intraescolar.

A escrita, de acordo com Kato (1986), não ganhou prestígio de um momento para o outro, mas, aos poucos, passando a ser usada como a linguagem institucional e como a linguagem de transmissão de conhecimento coletivo. Para a autora, o grande ganho que se obteve através dela foi o acúmulo de conhecimento organizado. O ato de ler e de escrever são, portanto, atos comunicativos verbais e o sucesso da comunicação escrita depende, também, de um levantamento adequado de informações, acompanhado, é claro, daquele conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto – a textualidade discutida em 2.1.1.

2.2.1 A finalidade da aprendizagem da produção escrita

Produzir um texto escrito deve supor um encontro, uma parceria entre sujeitos, ainda que o leitor não esteja presente na circunstância da escrita. Nessa perspectiva, autor e leitor, sujeitos sociais, são vistos numa relação de interação – dialogicamente, constroem-se e são construídos nos textos (BAKHTIN, 1997). Quem escreve se remete a alguém. É necessário, portanto, que o escrevente saiba que essa outra pessoa é a medida das decisões que ele deve tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo.

Nesse sentido, como destaca Geraldi (1997), para escrever, temos que ter o que dizer ou um conteúdo a ser expresso, uma razão para dizer o que se tem a dizer ou uma finalidade para escrever e temos que ter para quem dizer o que se tem a dizer ou um interlocutor para a produção. Observamos que a produção escrita é determinada pela situação social, pelo contexto histórico e pelos valores ideológicos da sociedade.

A escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de menor ou maior relevância para a vida da comunidade. Assim como na fala, na escrita também não existe um padrão único. Indivíduos diferentes não falam nem escrevem do mesmo jeito, em qualquer situação ou para quaisquer interlocutores. E até mesmo um único indivíduo fala e escreve, em determinado momento, sem nenhuma formalidade e, em outro, de modo cuidadosamente planejado e controlado.

Logo, a aprendizagem da escrita engloba compreender que há uma série de elementos associados a ela, fazendo com que o ato de escrever, para a grande

maioria dos usuários de uma língua, não seja algo que aconteça naturalmente. Escrever não se limita a uma montagem mecânica de peças, segundo uma ordem pré-determinada. E, mesmo quando ativado um modelo ou esquema organizativo, continua a ser necessário considerar aspectos particulares ligados à adequação a finalidades, aos destinatários e ao contexto social em que se encontram quem escreve e quem lê o texto.

Ainda que, no senso comum, a escrita possa ser vista e pensada como uma transposição da oralidade, ela nunca foi e nunca será a mesma coisa que falar. Fala e escrita não devem ser vistas como dois blocos distintos, porque, embora tenham suas especificidades⁸, ambas são modalidades de uso de uma mesma língua e permitem aos usuários dessa língua a participação em práticas sociais, textuais e discursivas. As relações entre fala e escrita devem ser vistas

(...) dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. A sugestão segue uma visão funcional e preserva um contínuo de variações, gradações e interconexões, a depender do que se compara. (...) Uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua mais conforto em suas atividades discursivas. (MARCUSCHI, 2010, p. 9)

Antes da escrita surgir e ser utilizada pelo ser humano, a comunicação acontecia por meio da fala e dos gestos. No entanto, ela apareceu devido à necessidade do homem em controlar o ambiente em que vivia e, assim, passou a possibilitar uma maior consciência sobre os fatos, permitindo a organização do pensamento. O texto escrito é importante, pois proporciona a apresentação de frases completas, sem omissões provenientes da fala; respeita a concordância de tempo, auxiliando na compreensão da ordem natural dos eventos; utiliza categorias gramaticais com maior frequência do que a fala; estimula e permite ao aprendiz ampliar seu repertório semântico e sintático etc.

Sendo mediada por estratégias mais sistemáticas de aprendizagem, a escrita achou-se e acha-se profundamente marcada pela sua assimilação por parte de camadas sociais que, por condições de privilégio, mais a manipulam. Geraldi (1997) discorre que ela guarda, não por essência, mas por razões estratégicas, marcas

⁸ Na fala, por exemplo, a mensagem é planejada e produzida quase simultaneamente, evidenciando correções, truncamentos e hesitações.

dessas mesmas camadas. O ato de escrever é, assim, dependente da ascendência social; ele proporciona status e, além do mais, escrever dentro de certa modalidade, mais formal, dá ainda mais status.

Uma educação de qualidade e democrática deve romper com esse panorama, possibilitando a aprendizagem da escrita a todos, independentemente da camada a que cada um pertença, uma vez que a finalidade-mor de se aprender a escrever, o que se dá ao longo de um processo transformador, é enxergar-se como um cidadão ativo, capaz de produzir diferentes e variados textos para satisfazer inúmeros propósitos comunicativos. A aprendizagem da produção escrita, a princípio, inclui um trabalho com seleção de informações, sua hierarquização e indicação de relações a serem estabelecidas.

2.2.2 Competências envolvidas na produção escrita

Para a discussão das competências envolvidas na produção escrita, temos que levar em conta que, no mundo de hoje, com as tecnologias e com o desenvolvimento de novas práticas sociais, novas aptidões comunicativas também nos são impostas. Nesse quadro, Antunes (2016) explora as seguintes competências: (1) *competências para a autoria*; (2) *competências para a interação*; (3) *competências para a escrita de textos*; (4) *competências para a funcionalidade comunicativa*; (5) *competências para a adequação contextual*; (6) *competências ligadas à escrita como atividade multimodal*; (7) *competências ligadas à escrita do mundo virtual*; e (8) *competências ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com um maior grau de letramento*.

Em (1) competências para a autoria, a autora evidencia que “a escrita (...) tem sido entendida *como lugar de uma fonte enunciativa, como lugar de expressão de alguém*” (ANTUNES, 2016, p. 13); sendo assim, na hora de escrever um texto, a pessoa deve assumir “*a condição de ser autor de um dizer*” (ANTUNES, 2016, p. 13).

Sobre (2) competências para a interação, Antunes (2016) aborda a escrita como lugar de encontro entre autor e leitor, como já dissemos anteriormente. Isso significa dizer que o autor de um texto deve prever “*para quem se escreve; com quem se está interagindo; quem vai ter um encontro marcado com o texto que se escreve etc.*” (ANTUNES, 2016, p. 14). Na contramão dessa perspectiva, assim

como a autora, vale citar a ineficácia de exercícios de escrita sem interlocutor ainda feitos no contexto escolar. Escrever sob comandos vagos não propicia um real desenvolvimento das competências em escrita.

Em (3) competências para a escrita de textos, a autora menciona o interesse crescente pela escrita como ação de textualização, regulada, segundo ela, pelas propriedades de coesão e coerência. Por intermédio dessas competências, notamos a capacidade do indivíduo de produzir um texto percebido pelo receptor como um todo significativo. Esse todo se constrói diante de elementos reconhecidamente integrados.

No que concerne a (4) competências para a funcionalidade comunicativa, segundo Antunes (2016, p. 14), “a escrita é uma atividade funcional, isto é, orientada, inevitavelmente, para uma determinada finalidade; para expressão de uma intenção, de um propósito”. Quem escreve deve saber o que pretende informar, narrar, explicar, defender etc.

Em (5) competências para a adequação contextual, entram em jogo os entendimentos que o produtor do texto escrito tem em relação à escrita como uma atividade contextualizada. De acordo com Antunes (2016, p. 15), “nossas escritas, uma vez que não podem deixar de ser práticas sociais, são sempre sujeitas às convenções de um determinado gênero textual”.

As próximas competências, (6) competências ligadas à escrita como atividade multimodal e (7) competências ligadas à escrita do mundo virtual, pautam-se em aspectos do mundo contemporâneo, fazendo com que tenhamos que lidar com “a escrita que conjuga o verbal e o não verbal” (ANTUNES, 2016, p. 15) e com a escrita que sai “dos limites convencionais do papel ou dos suportes ligados à imprensa” (ANTUNES, 2016, p. 15).

Por último, em (8) competências ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com um maior grau de letramento, colocamo-nos no lugar de pensar no prestígio gozado pela escrita, colocando aqueles que não a sabem – analfabetos ou analfabetos funcionais – em condições de exclusão social.

Todas essas competências podem ser postas em prática através de um trabalho de reflexão e de análise do próprio processo de escrever. Essa reflexão e essa análise devem incidir sobre o real processo da escrita, incluindo seus pressupostos, suas condições específicas, suas relações com a oralidade e com as convenções a que está submetida.

Antunes (2005), ainda tecendo sobre o desenvolvimento de competências em escrita, enfatiza que isso só será possível se for garantido um exercício constante, continuado e assistido, em resposta a tudo o que envolve o ato de escrever. Logo, só se *aprende a escrever escrevendo* e a aprendizagem é um processo cumulativo, em que as experiências prévias constituem pontos de acesso ao êxito.

Por isso, o exercício da escrita deve ser prioridade nas escolas e, dentro dos objetivos desta pesquisa, em cursos relacionados à formação docente, devendo, nesse contexto, tal evidência ser enxergada por gestores das escolas, formadores e professores. Falta tempo, falta programação, faltam condições de trabalho, mas os profissionais da Educação devem também se preocupar com o aprimoramento de suas competências em escrita, o que, certamente, acabará por contribuir com a escrita que fazem em sua rotina escolar/profissional.

2.2.3 O ato de escrever

Diante de todas as ideias apresentadas até aqui, percebemos que um texto escrito não é tarefa que se completa apenas pela codificação das ideias através de sinais gráficos. No processo de escrita, devemos levar em consideração várias etapas que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. A condição final de um texto vai depender de como esses estágios se desenvolveram (ANTUNES, 2003), e não apenas se o texto contém nenhum, poucos ou muitos desvios em relação à modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Nesse mesmo caminho, para Carvalho (2001), o ato da escrita e o decorrer de seu processo advêm de um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constantes de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta, colocando o ato de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases, ou seja, a fase da pré-escrita, a fase da escrita e a fase da reescrita. Tal processo integra, portanto, três domínios: o do contexto da tarefa, o da memória de longo prazo do escrevente e o do processo da escrita propriamente dito.

O domínio do contexto inclui tanto uma dimensão extratextual quanto uma dimensão intratextual, que engloba aspectos integrados no texto, como o tema, o objetivo, o destinatário, e reveste-se de particular importância na medida em que

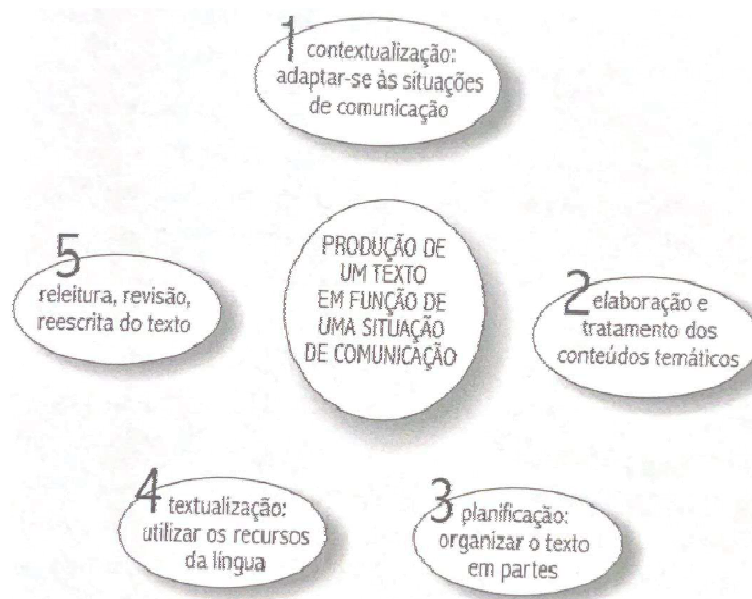
escrever é entendido como um ato retórico e não como a construção de um mero artefato. A dimensão intratextual respeita a parte do texto já produzido até determinado momento que condiciona não só a parte que está para ser produzida, mas também a parte que será produzida posteriormente.

Ainda para o autor, referente ao âmbito da memória de longo prazo, consideramos o conhecimento que a pessoa que escreve tem sobre o assunto, sobre para quem escreverá, sobre a tarefa a ser realizada e sobre o tipo de texto a ser produzido. A referida memória constitui uma essência estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa.

E, por fim, sobre o processo de escrita, Carvalho (2001) menciona que este envolve três subprocessos: a planificação, que consiste na construção da representação interna do saber; a redação em si, que é a transformação das ideias em uma linguagem visível; e a revisão, ou seja, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação.

Outros autores que também apresentam as operações referentes à produção textual, e que podemos considerá-las para a compreensão do ato de escrever, são Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Na figura abaixo, observamos as cinco operações que, na visão dos autores, são as mais importantes.

Figura 2. As operações da produção textual



Fonte: Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25)

A *contextualização* significa compreender a situação de comunicação a fim de que seja produzido um texto coerente. Para os autores,

A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele [o texto] é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 25)

A segunda operação refere-se à *elaboração* e ao *tratamento (desenvolvimento) dos conteúdos temáticos* em função do gênero. No que diz respeito a esta operação e à anterior, com base em outros autores, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 26) mencionam quatro regras que devem ser seguidas para garantir coerência e progressão textuais:

- a presença ou ausência de informações em contradição com os conhecimentos do mundo do destinatário (o *leitor-modelo* inscrito no texto);
- a presença de elementos que se repetem para assegurar o fio condutor e a continuidade do texto;
- a presença de novas informações de modo a assegurar a progressão da informação;
- a ausência de contradições internas.

A *planificação* trata das partes, ao mesmo tempo separadas e articuladas, de um texto (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Esta dissertação, por exemplo, tem uma forma interna diferente de planificação se comparada aos relatórios aqui analisados.

A quarta operação, a de *textualização*, contempla as marcas linguísticas utilizadas no texto. Para os autores,

Os *sinais de pontuação*, os *parágrafos* e os *organizadores textuais* são as marcas linguísticas características dessa operação, servindo para marcar a *segmentação* e a *conexão* entre as partes. Além da conexão e da segmentação, é importante ressaltar a importância da *coesão nominal* e *verbal* do texto. (...)

No nível nominal, a coesão é assegurada pelos mecanismos de retomada anafórica. (...). No nível da *coesão verbal*, o emprego dos tempos verbais fornece uma base temporal que permite ver a textualidade como um todo. (...). O processo de linearização do texto é assegurado pelo emprego do conjunto das unidades linguísticas e

das fórmulas expressivas características do texto. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 26-27)

A última operação, a de *releitura*, de *revisão* e de *reescrita* do texto, requer o retorno do autor ao seu texto. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 27), “a fórmula que diz que escrever é re-escrever não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem da escrita, mas a todos os que escrevem”.

Considerando o ato da escrita em contexto profissional docente, há a relevância de que o professor, que se encontra em estado constante de reconstrução, é constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações, que precisam ser enfatizadas, pois se inter-relacionam. Sendo assim, em relação ao trabalho desenvolvido, o professor mobiliza seu ser integral, em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.), com o objetivo de criar um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, a realização de seu trabalho é desenvolvida em constante interação com “outros”, estes muitas vezes não presentes fisicamente na situação. Trata-se de uma atividade instrumentada, no sentido de que o professor, para realizá-la, utiliza instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação, por si e para si, de artefatos disponibilizados pelo seu meio social. Assim, sua atividade pode ser altamente criativa, dado que o professor recria esses artefatos de acordo com as diferentes situações, necessidades e capacidades (MACHADO; LOUSADA, 2010).

Logo, todo aquele que escreve e procura mostrar ao mundo um pouco de si, de suas ideias, suas crenças, seus pensamentos e suas opiniões, escreve como um ato de imensa responsabilidade. Com o detalhamento do ato de escrever, procuramos nos munir de informações para interpretar as percepções das professoras participantes em relação às operações envolvidas na produção de textos escritos, checando se, para elas, escrever corresponde a ter um papel, um suporte, e ir anotando palavras e frases ou se corresponde a cumprir um percurso que envolve planejar, escrever e reescrever (ANTUNES, 2003).

2.2.4 A produção escrita na rotina escolar/profissional de professores

Os registros escritos para quem é professor representam muito mais que um roteiro de aula, um planejamento ou uma enumeração de afazeres feitos na rotina

escolar/profissional. Escrever sobre e para a prática leva à reflexão sobre cada passo e cada decisão que foram ou serão tomados, permitindo aprimorar, dessa forma, o trabalho diário de acordo com as necessidades e as exigências da gestão escolar.

O professor, entusiasmado pela descoberta e pela responsabilidade de estar engajado com suas atribuições, o que pode incluir o aprimoramento da produção escrita em sua rotina escolar/profissional, passa a buscar novos estímulos, novas ideias e novos compromissos, sentindo a necessidade de se comprometer com projetos de real significado. A busca, portanto, de novos desafios proporciona mudanças e faz com que o docente tenha comprometimento com atividades para diversificar e enriquecer a rotina e, dessa forma, manter o entusiasmo pela profissão (HUBERMAN, 2000).

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões sob forma de registros no papel ou, muito mais utilizado nos dias de hoje, no computador. Ao registrar o planejamento, por exemplo, o professor pode antecipar o que pretende alcançar com seu trabalho e, sem esse ato reflexivo, corre o risco de não saber como proceder, buscando, assim, o improviso.

A escrita no contexto escolar/profissional pode se dar sob diferentes formas, mas todas com o propósito maior de registrar alguma etapa do processo educacional. São estas algumas das características dos documentos produzidos pelos professores:

- alguns registros não têm a obrigatoriedade de serem feitos todos os dias; precisam cumprir com sua função e sua realização, sendo importante que se mantenha uma linha de raciocínio na redação;
- são redigidos pelos professores a partir de um gênero textual/discursivo específico, e
- os conteúdos abordados devem estar associados à demanda solicitada pela Direção e/ou Coordenação da escola.

Para Zabalza (2004), minutar um diário ou outro registro, que fazem parte da prática profissional do professor, é como escrever um diálogo próprio, racionalizando o término da jornada diária, para especificar as experiências com as alegrias e as frustrações ocorridas. Tal escrita está vinculada a um ato de reflexão e, portanto, à lucidez profissional.

A produção escrita do professor é um excelente recurso por dois motivos, pois, além de servir de prática de conscientização das experiências, potencializando e reconstruindo as análises, demonstra ser um recurso formativo no âmbito dos profissionais da Educação. Contribui, também, para o estabelecimento de uma notável melhoria, capaz de introduzir a atividade docente em uma dinâmica de revisão e enriquecimento. Essa prática começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de informações analíticas e vai se sucedendo por meio de fases, ou seja, por meio da previsão da necessidade de mudanças, por meio da experimentação das mudanças e da consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.

As atividades escritas, segundo Pietri (2016), são importantes de serem adotadas por parte dos professores com o objetivo de, também, observarem de que modo a escrita funciona para a ordenação e (re)produção de conhecimento que têm sobre a linguagem e sobre a própria docência, ou seja, esse processo contribui para evidenciar, aos sujeitos participantes do processo, as concepções de língua(gem), escrita e docência.

No contexto escolar/profissional, encontramos os registros de planejamento, como atividade permanente, sequência didática e projeto didático; os registros de classe, como notas, pautas de observação e diários; e os registros de avaliação, como relatórios individuais e coletivos. São vários os gêneros textuais/discursivos que circulam nesse contexto, sendo que alguns são mais usados pela flexibilidade que têm e por permitirem cobrir diversos propósitos. Zabalza (2004) esclarece que essas produções podem ser documentos pessoais para descarregar as próprias tensões, instrumentos de observação – que servem de espaço para documentar as situações interessantes que ocorrem em classe –, dispositivos que auxiliam no planejamento do trabalho do professor, ou recursos de investigação para analisar dados que se queira estudar.

A produção escrita na rotina escolar/profissional de professores, para que seja vista como um instrumento útil e eficaz no processo de formação, assim como quaisquer outros textos escritos, deve ser tomada como um dispositivo dialógico, isto é, os professores precisam compreender para quem escrevem – em resposta a quê – e com qual finalidade. Além disso, devem entender o tema em torno do que

vão escrever o texto, o contexto e o suporte em que esse texto vai circular, o modo como a língua deve ser usada, em seu registro menos ou mais formal, etc⁹.

2.3 A relevância da formação continuada na trajetória profissional de professores

A visão de formação continuada como a conhecemos hoje é recente, visto que essa formação não foi concebida desde o início na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas. A formação continuada começa a contribuir para a formação dos professores quando, de acordo com Nóvoa (1992), passa a proporcionar o desenvolvimento pessoal, compreendendo que a lógica da atividade educativa coincide com as dinâmicas próprias da formação, valorizando, também, uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão. Assim, a formação passa a ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Nessa direção, o autor ainda afirma que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor. Por isso, é necessário (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação, dando-lhes sentido no quadro das suas histórias de vida.

Um ponto importante a ser lembrado é que a formação, assim como aponta Nóvoa (1992), também se edifica por meio de um trabalho de reflexão crítica em relação às condutas de reparação contínua de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante valorizar e atribuir à pessoa espaço para a prática do conhecimento. O diálogo entre os professores, portanto, é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. E a criação de redes coletivas de trabalho

⁹ Essas ideias são retomadas na subseção 2.3.1.

constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Candau (1997) aborda o processo de formação continuada de professores salientando sua importância e relacionando-o com a necessidade de mudança da escola, que deve possibilitar a construção do conhecimento, para que se enquadre na atualidade. Isso porque precisamos tomar ciência das grandes mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo e, dentre elas, podemos citar a variedade de informações que nos é disponibilizada diariamente e a velocidade de sua propagação. Sendo assim, estamos vivenciando um momento em que a informação e o conhecimento são imprescindíveis para a vida profissional.

A autora apresenta, ainda, três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores, sendo eles:

- a escola, o local privilegiado de formação;
- a valorização do saber docente; e
- o ciclo de vida dos professores.

Isso significa que a formação continuada precisa partir, primeiro, das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, valorizando todo o seu saber, tanto o curricular como o docente. Também é muito importante reconhecer, nesse processo, a importância de um *programa* de formação continuada, que seja capaz de qualificar professores, com o objetivo de auxiliá-los na reflexão e no enfrentamento das adversidades vivenciadas na prática.

Para compreendermos a relevância da formação continuada na trajetória profissional de professores, falamos em *programa* com base nas diferenças entre os termos *informação* e *conhecimento*. A informação só se torna conhecimento quando o indivíduo lhe atribui sentido, ou seja, quando a interpreta (ARAÚJO, 2001 apud CURI, 2015). Assim, tornam-se necessárias a busca, a seleção, a ordenação, a elaboração e a sistematização de informações para transformá-las em conhecimento. Nessa esteira de pensamento, formações planejadas, articuladas, e feitas vendo-se sentido nelas, são de fundamental importância para que os professores alcancem êxito nesse empreendimento.

Para Imbernón (2006), a formação continuada dos professores é fundamental em qualquer instituição educacional, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino. Para que a formação seja viva e dinâmica, segundo o autor, o interesse daqueles que dela participam deve ser estimulado, propondo-se novas alternativas.

E, ainda mais, para que haja uma nova visão do ensino, é necessário unir a formação a um projeto de trabalho dos cursos de formação de professores, para aumentar a comunicação entre eles e a realidade social, potencializando, dessa forma, a troca de experiências.

Desse modo, a formação de professores – inicial e continuada – deve promover uma reflexão sobre o que os professores fazem e por que o fazem, estendendo emoções, atitudes, questionamentos de valores e concepções ao terreno das habilidades e capacidades, auxiliando-os a descobrirem suas teorias, para que sejam organizadas e praticadas de forma efetiva. A construção do novo, assim, promoverá um novo olhar aos professores, que se tornarão mediadores do conhecimento e colaboradores de um ensino transformador.

Com o objetivo de a formação continuada contribuir para um trabalho pleno de toda a comunidade escolar, com riquíssimas atuações didático-pedagógicas, consolidadas pela associação do saber específico com o saber pedagógico e com o saber político-social (IMBERNÓN, 2006), é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola e que acreditemos na possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os problemas vivenciados no dia a dia. Salientamos que o envolvimento de toda a equipe escolar é primordial em busca de renovação, pois a escola se faz da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e colaboradores. Todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, suas crenças e suas práticas (incluindo seus sucessos e fracassos).

2.3.1 Por que trabalhar a escrita (de textos que circulam na escola) em uma proposta formativa docente?

Já discutimos a produção escrita na rotina escolar/profissional de professores – e, por isso, sabemos que são variados os gêneros textuais/discursivos pertencentes à esfera escolar –, a pertinência da formação continuada de professores e, então, chegamos à questão que intitula esta subseção: *Por que trabalhar a escrita (de textos que circulam na escola) em uma proposta formativa docente?*

Para respondê-la, apresentamos argumentos e reflexões que versam sobre a necessidade de cada professor compreender o valor dialógico da escrita e as condições de produção ao redor dessa atividade, a produtividade de o ato de

escrever ser debatido pelo coletivo docente e as melhorias que, possivelmente, poderão ser vistas na escrita dos alunos¹⁰ à medida que os professores passam a refletir sobre a sua própria escrita.

Para a elaboração dos textos solicitados pela Direção e/ou Coordenação, é fundamental que os professores tenham ciência de que a escrita que estão prestes a produzir é responsiva, ou seja, essa escrita é em resposta a outras enunciações e irá suscitar novas respostas. Eles precisam ter em mente quem são os seus interlocutores e que escrevem para eles – afinal, ninguém deveria escrever simplesmente por escrever ou para ninguém. Antunes (2016) enumera o que devemos saber quando vamos escrever; logo, é exatamente o mesmo, de acordo com cada produção escrita exigida pela escola, que os professores devem compreender. Para a autora, é preciso que dominemos:

- o tema em torno do qual vamos desenvolver o texto;
- os objetivos – ou “para que se vai escrever”;
- o destinatário – a quem se destina o nosso texto (não é mesma coisa escrever para uma pessoa da família, um ex-colega, uma autoridade ou o público em geral);
- o contexto onde o texto vai circular: a própria escola, escolas vizinhas, o meio acadêmico, o bairro, o prédio;
- o suporte – o veículo pelo qual o texto vai chegar aos destinatários: jornal, revista, livro, faixa, cartaz, folheto, pôster, etc.;
- o gênero de texto, com sua forma típica ou convencional de composição: carta, e-mail, convite, aviso, anúncio, declaração, parecer, comentário, notícia, reportagem, projeto, resumo, resenha, requerimento, entre muitos outros;
- o registro com que usamos a linguagem – do mais formal (em geral, segundo os padrões considerados cultos) ao mais informal (no caso do Brasil, deve-se considerar o que é geralmente aceito na forma brasileira). (ANTUNES, 2016, p. 18)

A busca por essas informações, se feita de forma colaborativa, acaba por propiciar um auxílio mútuo em prol do entendimento da escrita, que passa a funcionar para a ordenação e (re)produção de conhecimentos sobre a linguagem e sobre a docência. O compartilhamento de facilidades e dificuldades percebidas na hora de escrever reflete a compreensão que cada um tem de si próprio quanto ao seu envolvimento com a leitura e com a produção textual. Essa compreensão pode ser repensada a partir das trocas de experiências entre o coletivo, permitindo que os

¹⁰ No que diz respeito, em especial, a professores que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

professores se tornem sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever e de estudar (KLEIMAN, 2001).

Para finalizar, ao trabalhar a escrita em uma proposta formativa docente, que aprimore a produção de textos no contexto escolar/profissional, com base em orientações compartilhadas pela gestão escolar, os professores têm a oportunidade de se apropriarem de noções de texto, discurso e gêneros textuais/discursivos, além das operações envolvidas na produção de textos escritos, o que, na prática, engrandecerá a sua competência escritora e, se for o caso, a competência escritora de seus alunos. De acordo com Antunes (2016, p. 20), “(...) pode ensinar a escrever quem, de fato, exercita o ato de escrever e o reaprende cada dia”.

Uma proposta formativa efetiva para o professor é aquela que acaba por auxiliar um processo de democratização do conhecimento; mecanismo este que ajuda a transformar o docente em um profissional atuante e preocupado em desenvolver bem o seu trabalho. O desenvolvimento de atividades formativas deve ser visto, portanto, como um processo enriquecedor, levando o professor a compreender que é na ação e na correlação de conhecimento entre professores que ocorre a potencialização do processo educativo.

Ao debatermos, de modo aberto e plural, o ato de escrever, as percepções que rondam a compreensão desse ato e os procedimentos essenciais à escrita de textos que permeiam o trabalho docente, esperamos contribuir com a formação de professores reflexivos, possibilitando-lhes analisar de modo crítico suas ações e práticas docentes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DA NATUREZA DA PESQUISA ÀS DECISÕES TOMADAS

Apresentamos, nesta seção, os procedimentos metodológicos da pesquisa, discorrendo desde sua natureza até as decisões tomadas para a análise de dados, que parte de dois instrumentos: um questionário aplicado às professoras participantes com perguntas que, de forma geral, tratam do ato de escrever e um conjunto de relatórios produzidos por essas mesmas participantes. Trazemos ainda informações sobre a elaboração da proposta formativa docente.

3.1 Natureza e tipo de pesquisa

Entendemos como pesquisa “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas a problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 17). O autor complementa:

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 2002, p. 17)

Neste estudo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa ou naturalística (BOGDAN; BIKLEN, 1994), devido à possibilidade do contato direto da pesquisadora com o meio onde ocorreu a investigação e com a situação estudada, permitindo, assim, a obtenção de dados descritivos.

Buscamos analisar, como já explicitamos anteriormente, as percepções de um conjunto de professoras da Educação Infantil, de um CEMEI de São Carlos/SP, sobre sua própria escrita. Para essa finalidade, de acordo com Lüdke e André (2020, p. 14), “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

Tratando-se justamente de uma investigação sobre um conjunto bem delimitado de professoras, pertencentes ao contexto específico de uma dada escola,

destacamos esta pesquisa como do tipo *estudo de caso* (YIN, 2001; GIL, 2002; LÜDKE; ANDRÉ, 2020). Segundo Lüdker e André (2020, p. 20),

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (C A) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.

O estudo de caso é amplamente utilizado em pesquisas biomédicas e, nas Ciências Sociais, de acordo com Yin (2001), é uma das várias maneiras de se realizar uma pesquisa. Quanto ao seu crescente uso nas Ciências Sociais, observamos algumas resistências à sua utilização. Uma delas diz respeito à dificuldade de generalização (GIL, 2002).

Gil (2002, p. 55), nesse quesito, rebate:

(...) os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.

Nesta pesquisa, temos o interesse de observar quais são as percepções de determinadas professoras participantes, a fim de elaborar uma proposta formativa docente que proporcione o aprimoramento da produção de textos escritos no contexto escolar/profissional, considerando orientações que a gestão escolar possa dar a elas. No entanto, vale reforçar que isso não impossibilita que tal proposta também sirva a outros casos. Isso porque um caso, ao mesmo tempo que é distinto, já que ele tem algo único, pode ser similar a outros casos ou situações (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 20).

Por fim, como atividade humana e social, destacamos que a pesquisa traz consigo a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o(a) pesquisador(a). Como dizem Lüdke e André (2020), o papel de um(a) pesquisador(a) é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir do estudo. O(a) pesquisador(a) deve sempre se atentar à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, que vai construindo.

3.2 Escola e professoras participantes da pesquisa

Após a aprovação desta pesquisa pelo CEP/UFSCar, contando também com a autorização da Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos/SP, foi feito o contato com a Direção do CEMEI em foco, bem como o convite à participação das professoras que se encaixavam no perfil aqui proposto.

A escolha da instituição em questão deu-se pelo fato de esta pesquisadora, no momento da proposição da pesquisa e da coleta de dados, fazer parte dessa equipe escolar. Quanto à seleção de professoras participantes, optamos por convidar aquelas que, no ano de 2021, por conta da Covid-19, atuaram remotamente com aulas para alunos das faixas etárias de 4, 5 e 6 anos, porque essas professoras, no período mencionado, escreveram individualmente relatórios, solicitados pela Direção e/ou Coordenação, sobre as atividades desenvolvidas na modalidade de ensino remoto emergencial. Aceitaram participar da pesquisa 15 (quinze) professoras.

A colaboração de cada uma dessas professoras só se iniciou após a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹¹, que, dentre outras questões, declarava às participantes que elas iriam responder um questionário e consentir à pesquisadora a análise dos textos que escreveram para a Direção e/ou Coordenação.

A escola aqui em foco foi inaugurada em 2003 e, devido à grande demanda de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, em 2005, houve uma ampliação da unidade que, hoje, conta com parque infantil, refeitório, pátio coberto, área verde, dentre outros espaços. Assim como outras escolas (municipais, estaduais e particulares), com a necessidade do isolamento social, decretado na cidade a partir de meados de março de 2020 (SÃO CARLOS, 2020a, 2020b, 2020c), teve suas atividades (re)direcionadas para o contexto virtual, retornando plenamente às atividades presenciais em fevereiro de 2022.

No quadro a seguir, há o perfil identitário das professoras participantes da pesquisa:

¹¹ Cf. Apêndice A.

Quadro 1. Perfil identitário das Colaboradoras Participantes da Pesquisa (CPPs)

CPP (Colaboradora Participante da Pesquisa)	IDADE	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO DE INGRESSO	ANO DE CONCLUSÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ¹²	TEMPO DE ATUAÇÃO	FAIXAS ETÁRIAS COM QUE ATUOU/ATUA	TEMPO DE TRABALHO NA UNIDADE ESCOLAR ATUAL
CPP 1	53	Licenciatura plena em Educação Física	Faculdade de Educação Física de São Carlos (FESC)	1988	1992	Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de São Carlos	22 anos	Ensino Fundamental, Infantil e Recreação	17 anos
CPP 2	53	Geografia Pedagogia Especialização "Identidade Nacional, Educação e Desenvolvimento: Brasil e América Latina na Realidade Global"	Centro de Ensino Superior de São Carlos Faculdade de Educação São Luís UNESP	1989 1992 1999	1992 1994 2000	Professora de Educação Infantil	35 anos	2 anos 5 anos	5 anos
CPP 3	52	Magistério Letras Pedagogia Geografia	Diocesano UNICEP UNICEP UNAR	1990 2008 2012 2018	1993 2010 2017 2018	Professora I - Educação Infantil	26 anos	Fase 2 Fase 3 Fase 4 Fase 5 Fase 6 Atual: Fase 3	11 anos
CPP 4	51	Artes Plásticas Esp. em Educação Infantil	Faculdade de Educação São Luís UFSCar	1995 2010	1997 2012	Professora de Educação Infantil	14 anos	2 a 6 anos (Educação Infantil) 7 a 15 anos (Ensino Fundamental e Médio)	11 anos
CPP 5	51	Magistério Pedagogia	E. E. Jesuino de Arruda UNICEP	1986 2001	1989 2003	Professora do Ensino Fundamental e da Educação Infantil	32 anos	Fase 6	14 anos
CPP 6	50	Magistério Letras Pedagogia	E.E.Dr. Álvaro Guião UNESP UNICEP	1988 1997 2005	1990 2001 2008	Professora de Educação Infantil	19 anos (Rede Municipal) 11 anos (Rede Privada)	Atualmente Fases 1 e 2	16 anos
CPP 7	49	Mestre em Educação	UFSCar	2020	2022	Professora de Educação Infantil e de Educação Física	Mais de 23 anos	Atualmente Educação Infantil Fase 4 (3 a 4 anos), Fase 5 (4 a 5 anos) Fase 6 (5 a 5 anos e 11 meses)	6 anos
CPP 8	47	Pedagogia Especialização em Educação Infantil	Faculdade de Educação São Luís Faculdade de Educação São Luís	1999 2011	2002 2012	Professora de Educação Infantil	23 anos	Fase 2, Fase 4, Fase 5, Fase 6	8 anos
CPP 9	46	Magistério Pedagogia	E.E.Dr. Álvaro Guião Faculdade de Educação	1991 1995	1994 1997	Professora de Educação Infantil	24 anos	Fases 4, 5 e 6	16 anos

¹² No município em questão, na área de docência: *Professor I (PI)* atua (i) nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e (ii) na Educação Especial; *Professor II (PII)* atua (i) nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular e (ii) na Educação Especial; *Professor III (PIII)* atua (i) nos anos finais do Ensino Fundamental, regular ou supletivo, (ii) na Educação Física para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Recreação e (iii) na Educação Especial; e *Professor IV (PIV)* atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

		Psicopedagogia	São Luís Faculdade de Educação São Luís	2007	2007				
CPP 10	46	Pedagogia	UNICEP	2003	2006	Professora de Educação Infantil	21 anos	Fase 6 (última fase da Educação Infantil)	9 anos
CPP 11	45	Pedagogia	UNAR	2008	2010	Professora I	25 anos	Educação Infantil (Fase 1, 3, 4, 5 e 6) Ensino Fundamental I (1º, 2º, 3º ano) Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano) Ensino Médio (1º, 2º e 3º) e EJA	13 anos
CPP 12	43	Pedagogia	UNICEP	1999	2002	Professor I	24 anos	Todas as fases da Educação Infantil. Atualmente F 6	13 anos
CPP 13	43	Pedagogia	UNESP	2000	2003	Professora I e II	18 anos	Educação Infantil (0 a 6 anos) Ensino Fundamental (6 a 10 anos)	7 anos
CPP 14	38	Pedagogia Especialização em Educação Infantil	UFSCar UFSCar	2003 2010	2007 2011	Professora de Educação Infantil	15 anos	3 a 6 anos - Pré- escola	10 anos
CPP 15	36	Pedagogia Especialização "Ensino Lúdico" Especialização "Autismo"	Universidade de Santo Amaro Faculdade de Educação São Luís Faculdade Campos Elíseos	2015 2018 2020	2018 2019 2021	Professor I - Educação Infantil	14 anos	Fases 1, 2, 3, 4, 5, 6 Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	8 anos

Fonte: elaboração própria

As 15 (quinze) colaboradoras participantes da pesquisa (CPPs) apresentaram faixa etária entre 36 e 53 anos.

Em relação à formação, todas apresentaram ter cursado o Ensino Superior, sendo que 12 (doze) explicitaram ter feito Pedagogia. Além disso, 1 (uma) professora cursou Educação Física, 1 (uma) fez Artes Plásticas e, para além da Pedagogia, 2 (duas) concluíram Geografia e 2 (duas) cursaram Letras¹³. Referente à Pós-Graduação, 7 (sete) a fizeram, sendo que 6 (seis) cursaram a *Lato Sensu* (3 (três) "Educação Infantil", 1 (uma) "Identidade Nacional, Educação e Desenvolvimento: Brasil e América Latina na Realidade Global", 1 (uma) "Ensino Lúdico", 1 (uma) "Psicopedagogia" e 1 (uma) "Autismo"¹⁴), e 1 (uma) fez a *Stricto Sensu* (Mestrado em Educação). Quanto ao Magistério, 4 (quatro) sinalizaram que o cursaram.

¹³ A CPP 7 indicou apenas ter cursado o Mestrado, não indicando a sua formação inicial.

¹⁴ A CPP 15 fez duas especializações.

Os dados apontados revelam o interesse da maioria na busca pelo curso de Pedagogia, primordial na formação de professores, pois contribui em sua preparação como profissionais capazes de compreenderem e colaborar para a melhoria da qualidade da educação, auxiliando a se tornarem sujeitos comprometidos com a ideia de transformação social. Além do mais, notamos a formação em outros cursos e, inclusive, a realização de Pós-Graduação. Esses dados apontam a preocupação das CPPs pela busca de constantes capacitações, imprescindíveis para o aprimoramento da atuação profissional.

Os cursos de Graduação e de Pós-Graduação foram realizados, majoritariamente, em instituições particulares (8 (oito) se referem a cursos de instituições públicas e 18 (dezoito) a cursos de redes privadas). Das públicas, destacam-se UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, UNESP - Universidade Estadual Paulista e FESC¹⁵ - Faculdade de Educação Física de São Carlos. Quanto às particulares, constam Centro de Ensino Superior de São Carlos, Faculdade de Educação São Luís, UNICEP - Centro Universitário Central Paulista, UNAR - Centro Universitário de Araras, Universidade de Santo Amaro e Faculdade Campos Elíseos. Em relação aos Magistérios, 3 (três) foram obtidos em escolas públicas (nas escolas estaduais Dr. Álvaro Guião e Jesuíno de Arruda) e 1 (um) em escola particular (Diocesano).

Tanto os anos de ingresso quanto os anos de conclusão desses cursos são bastante diversificados. Os anos mais antigos são os da CPP 5, quando ela entrou no Magistério, em 1986, e o concluiu em 1989. Por outro lado, os anos mais recentes são os da CPP 7, quando ela ingressou no Mestrado em Educação, em 2020, e o finalizou em 2022.

Pertencente também ao quadro, a atuação profissional foi apontada exclusivamente na área da Educação Infantil por 11 (onze) CPPs. Para completar, 1 (uma) CPP apresentou-se como professora de Educação Física, 1 (uma) CPP indicou atuar como professora do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, 1 (uma) CPP sinalizou ser professora de Educação Infantil e de Educação Física e 1 (uma) anotou ser Professora I e II. Todas, portanto, atuam na Educação Infantil, motivo principal do convite feito a cada uma delas para participarem da pesquisa.

¹⁵ Não temos mais na FESC (Fundação Educacional São Carlos) os cursos de Educação Física e de Biblioteconomia.

Considerando o tempo de atuação, 1 (uma) CPP apontou 35 anos de serviço, 1 (uma) apontou 32 anos, 1 (uma) 26 anos, 1 (uma) 25 anos de atuação, 2 (duas) apontaram 24 anos de atuação em serviço, 1 (uma) mais de 23 anos, 1 (uma) 23 anos de serviço, 1 (uma) 22 anos, 1 (uma) 21 anos, 1 (uma) CPP apontou 19 anos de atuação na rede municipal e 11 anos na rede privada, 1 (uma) apontou 18 anos, 1 (uma) 15 anos e 2 (duas) CPPs apontaram 14 anos de tempo de atuação em serviço. A experiência profissional é um dado interessante, pois o perfil das respondentes é o de professoras que têm mais de 10 anos de carreira, podendo chegar até os 35 anos. Assim, cabe ressaltar que essas profissionais já trazem uma considerável experiência na atuação como professoras, fazendo-nos refletir o quanto lidaram e lidam com o ato de escrever, priorizando suas percepções sobre sua própria escrita no dia a dia do seu trabalho.

Em relação às faixas etárias trabalhadas, a atuação na Educação Infantil, como já era previsto, foi apontada pelas 15 (quinze) CPPs. Vale destacar, entretanto, que 5 (cinco) CPPs já atuaram e/ou atuam também com outras faixas etárias, como Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou EJA. Isso reforça a ideia de que o aprimoramento de sua própria competência escritora auxiliaria, de algum modo, a formação de seus alunos como leitores e escritores autônomos.

Para completar o quadro 1, em relação ao tempo de trabalho na unidade escolar atual, instituição partícipe desta pesquisa, 1 (uma) CPP apontou 17 anos de atuação na unidade, 2 (duas) CPPs trabalham há 16 anos na escola, 1 (uma) há 14 anos, 2 (duas) apontaram 13 anos de atuação, 2 (duas) apontaram 11 anos, 1 (uma) apontou 10 anos de atuação, 1 (uma) apontou 9 anos, 2 (duas) apontaram 8 anos, 1 (uma) apontou 7 anos, 1 (uma) apontou 6 anos e 1 (uma) CPP apontou 5 anos de atuação. Percebemos, portanto, que a média de tempo trabalhado pelas CPPs no CEMEI escolhido para a pesquisa varia de 5 a 17 anos, o que demonstra que todas estão alinhadas ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da unidade escolar e às orientações da Direção e/ou Coordenação.

A seguir, detalhamos os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo.

3.3 Instrumento I da coleta de dados: questionário

Para Marconi e Lakatos (1999), são vários os procedimentos de coleta de dados, como coleta documental, observação, entrevista, teste, questionário, dentre outros. Ainda para as autoras, tanto os métodos quanto as técnicas e os procedimentos de coleta devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e ao que se queira confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato.

Gil (1999), por sua vez, aborda o questionário como uma técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Assim, essa técnica acaba servindo para coletar as informações da realidade.

O questionário, um dos instrumentos escolhidos para a coleta de dados desta pesquisa, apresenta alguns pontos fortes. Dentre esses pontos, segundo os autores Chaer, Diniz e Ribeiro (2012), destacamos: apresentar questões padronizadas que garantem uniformidade, deixar em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas, ter facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador e ter um custo razoável.

Optamos pelo uso de questionário pelo fato de ele, possivelmente, ter uma maior aceitação por parte de pessoas com potencial para se tornarem participantes de uma pesquisa, já que, por intermédio desse instrumento, as pessoas podem reportar informações mais fidedignas ao que pensam ou sentem, visto que, nesse contexto, elas não estão mais diante de alguém no papel de entrevistador. Outro ponto que nos fez escolher o questionário, em se tratando de uma pesquisa de dois anos, foi o fato de que ele envolveria apenas a digitação das respostas – e não a transcrição de falas, por exemplo, que necessitaria de mais tempo para que fosse concluída.

O questionário elaborado contou com um cabeçalho, para a coleta de dados pessoais das CPPs, descritos no quadro 1, e 10 (dez) perguntas abertas¹⁶. Foram elas:

¹⁶ Cf. Apêndice B.

1. Para você, o que é um texto?
2. E o que é um gênero textual?¹⁷
3. Em relação a textos escritos, na sua opinião, o que é um texto bem escrito?
4. Quando você tem que escrever um texto, você segue algumas etapas? Se sim, quais?
5. Como você compreende o ato de escrever?
6. Durante o trabalho remoto, em 2021, quais tipos de texto você escreveu a pedido da gestão (Direção e Coordenação)? Por exemplo, você escreveu relatórios?
7. Quais as facilidades você teve ao escrever os textos solicitados pela gestão?
8. Quais as dificuldades você teve ao escrever os textos solicitados pela gestão?
9. Você acha que conseguiu atender às solicitações da gestão com os textos escritos e entregues?
10. Qual a sua percepção em relação à sua própria escrita, considerando os textos que você produziu/produz no ambiente escolar?

Em dia, horário e local combinados, as CPPs encontraram-se com a pesquisadora e, individualmente, preencheram o questionário entregue. Decidimos pela presença da pesquisadora na hora do registro das respostas para que nenhum aparato tecnológico fosse consultado nesse momento. Como estava previsto, o tempo médio de preenchimento foi de 30 (trinta) minutos a 1 (uma) hora.

3.4. Instrumento II da coleta de dados: relatórios escritos pelas professoras

Como instrumento II escolhido para a coleta de dados desta pesquisa, complementando a análise do instrumento I (questionários), analisamos 15 (quinze) relatórios produzidos pelas CPPs, um de cada professora participante.

Todos os relatórios foram solicitados às professoras para cumprirem com as demandas burocráticas, durante o trabalho remoto desenvolvido no ano de 2021. Tanto a Direção quanto a Coordenação solicitaram tais documentos com o objetivo de as docentes comprovarem as atividades realizadas e de esse material, depois de

¹⁷ Utilizamos o termo gênero textual porque é a forma mais usada na literatura (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005).

arquivado, servir como material comprobatório do trabalho desenvolvido, caso fosse necessário, haja vista que as aulas estavam sendo ministradas remotamente.

Optamos pela análise documental dos relatórios elaborados pelas professoras para estudo e cruzamento de dados com o que foi levantado nos questionários. A análise documental, segundo Marconi e Lakatos (1999), apresenta uma estrutura de tratamento analítico e, desse modo, o desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece, há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos. Assim, o documento a ser utilizado na pesquisa dependerá do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta. Nesse sentido, ao pesquisador cabem as tarefas de encontrar, de selecionar e de analisar os documentos que servirão de base aos estudos (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Ainda no que se refere à realização de uma pesquisa documental, para Lüdke e André (2020), o pesquisador deve entender os documentos como meios de comunicação, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo destinados para que alguém tivesse acesso a eles. Assim é importante compreender quem os produziu, suas intencionalidades, para quem foram construídos; em resumo, devem ser entendidos como uma forma de contextualização da informação.

Os relatórios elaborados pelas CPPs escolhidos para a coleta de dados foram:

CPP 1: relatório de atividades não presenciais, Educação Física, 1º bimestre de 2021.

CPP 2: relatório sobre vivências do 4º bimestre do ano de 2021, solicitado pela Gestão da Escola, durante o trabalho remoto.

CPP 3: relatório de atividades desenvolvidas no mês de setembro de 2021, através de apresentação elaborada em *Power Point*.

CPP 4: relatório de vivências do 4º bimestre de 2021.

CPP 5: relatório das ações realizadas durante o período de distanciamento social, Educação Infantil, fevereiro de 2021.

CPP 6: relatório de vivência através de *folder* explicativo, atividade realizada, abril de 2021.

CPP 7: relatório das ações realizadas durante o período de afastamento social, Educação Infantil, 2021.

CPP 8: relatório de encerramento do 3º bimestre de 2021.

CPP 9: relatório de encerramento do 3º bimestre de 2021.

CPP 10: relatório de avaliação, 3º bimestre, fase 5, 2021.

CPP 11: relatório solicitado pela Gestão, pauta/ata de reunião, 2º bimestre de 2021.

CPP 12: relatório de vivência através de *folder* explicativo, fase 5.

CPP 13: relatório do 1º bimestre, 2021.

CPP 14: relatório do semanário de abril de 2021.

CPP 15: relatório das ações realizadas durante o período de distanciamento social, 2021.

No caso dos 15 (quinze) relatórios coletados para este estudo, pudemos notar que alguns foram elaborados somente a partir de textos escritos, incluindo parágrafos para que desenvolvessem o que havia sido solicitado, e que outros foram criados com base em tabelas, *folders* e *slides* com esclarecimentos sobre o que havia sido feito, enfatizando a mensagem de cada um.

Adiante, na subseção referente aos resultados das análises dos relatórios, discorreremos, de maneira mais detalhada, sobre eles, traçando comparações com os resultados obtidos nos questionários.

3.5 Decisões metodológicas para a análise do questionário

Para a análise das respostas dadas ao questionário, organizamos os dados em eixos temáticos, pois, assim, percebemos uma facilidade na observação, na reflexão e na apresentação dos dados. Dentro de uma perspectiva qualitativa, buscamos analisar e interpretar os resultados oriundos de um conjunto de opiniões e representações do tema investigado, levando em conta que, em um grupo que tem as mesmas características, podem existir pontos em comum e, ao mesmo tempo, singularidades próprias de cada interlocutor (GOMES, 2016).

Em outras palavras, para Gomes (2016), é imprescindível considerarmos que sempre haverá diversidade de opiniões e de crenças dentro de um mesmo segmento social e a análise qualitativa deve considerar essa diferenciação. Ao analisarmos e interpretarmos informações de uma pesquisa, devemos nos importar tanto pela parte homogênea como pelo que se diferencia dentro de um mesmo meio social.

Na apresentação das respostas contidas nos questionários, as opiniões das CPPs foram mantidas tais como foram escritas por elas. Nas análises, o propósito foi ir além da descrição, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas (GOMES, 2016). Para isso, inicialmente, realizamos uma leitura de todo o material, o que pode ser denominado de *pré-análise*. Nessa etapa, identificamos, principalmente, os trechos significativos das respostas. Na sequência, fizemos a *exploração do material*, que nos permitiu seguir essa identificação e continuar registrando impressões/reflexões sobre o material. Na terceira etapa, efetuamos o *tratamento dos resultados obtidos*, dando atenção, em especial ao agrupamento de ideias similares. Por último, em nossa *interpretação* dos resultados, avaliamos o que era, de fato, importante nos dados, compreendendo-os a partir dos contextos nos quais estavam veiculados.

Recorremos, portanto, à *análise de conteúdo* das respostas, que, de acordo com Bardin (2011), tem como função primordial o *desvendar crítico*, definida, ainda, como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a conteúdos extremamente diversificados.

Para a autora, a análise de conteúdo objetiva o enriquecimento da tentativa exploratória e da função de administração da prova, ou seja, se os achados da análise são verdadeiros ou não. Nesse sentido, a análise de conteúdo deixa de ser apenas descritiva, podendo passar a usar a inferência, que procura esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que ela pode provocar.

Esse modo de organizar e analisar os dados nos possibilitou compreender as percepções das CPPs sobre sua própria escrita, considerando os textos que produzem em sua rotina escolar/profissional, tendo sido categorizados de acordo com estes três eixos:

- Eixo temático 1: percepções sobre texto, discurso e gênero textual/discursivo
- Eixo temático 2: percepções sobre o ato de escrever

- Eixo temático 3: percepções sobre a própria competência escritora

Na seção referente à análise e à discussão dos dados, discorreremos, de maneira mais detalhada, sobre o que compõe cada um desses eixos, a partir das perguntas feitas nos questionários, das respostas dadas pelas CPPs e dos agrupamentos realizados.

3.6 Decisões metodológicas para a análise dos relatórios

Na análise dos 15 (quinze) relatórios escolhidos, intencionamos observar a escrita realizada por cada CPP, fazendo uma articulação com o que foi abordado na análise dos questionários, considerando especialmente os apontamentos provenientes do Eixo temático 3: percepções sobre a própria competência escritora.

A decisão de nos pautarmos sobretudo na discussão do Eixo 3 justifica-se pelo fato de esse eixo ter se mostrado o mais completo, isto é, as percepções sobre a própria competência escritora, de algum modo, também acabaram por revelar as percepções das professoras sobre texto, discurso e gênero textual/discursivo (Eixo 1) e sobre o ato de escrever (Eixo 2).

O tratamento dos relatórios também incluiu uma *pré-análise*, a *exploração de todo o material*, a *análise dos resultados obtidos dos relatórios* e a nossa *interpretação* dos resultados (GOMES, 2016).

Realizamos uma leitura atenta de todos os relatórios, em que procuramos identificar os dados levantados sobre o processo utilizado na escrita de cada CPP, considerando o gênero textual utilizado, o planejamento feito para tal, as ideias dos autores apresentados na fundamentação teórica deste estudo e o que as CPPs enfatizaram nas respostas dos questionários

Na subseção 4.2, referente aos resultados das análises dos relatórios, realizamos comparações, destacando as convergências e/ou divergências entre o que as CPPs creem sobre a temática e o que, de fato, fazem na hora da escrita.

3.7 Considerações acerca da elaboração da proposta formativa docente

Através da análise dos questionários, a partir dos Eixos temáticos 1, 2 e 3, e da análise dos relatórios, considerando o Eixo 3, elaboramos uma proposta

formativa docente que possa estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, com o objetivo de fornecer aos professores meios para a prática de um pensamento autônomo, facilitando, assim, dinâmicas de autoformação participativa.

A proposta formativa docente em questão pretende proporcionar o aprimoramento da produção de textos no contexto escolar/profissional, considerando orientações pertinentes que a gestão escolar possa dar aos professores, enfatizando todas as etapas do processo da escrita, desde o planejamento, passando pela escrita propriamente dita, até o momento posterior da revisão e da reescrita, pois um texto não se faz apenas pela codificação de ideias através de sinais gráficos e, sim, pela relevância de todas as etapas, como já discutimos em outros momentos deste estudo.

Além disso, é válido reforçar que a etapa final de um texto não dependerá apenas se ele contém nenhum, poucos ou até muitos desvios da escrita formal da língua portuguesa, mas, sim, de como os estágios ou etapas se desenvolveram (ANTUNES, 2003).

A realização de atividades formativas possibilita aos professores o desenvolvimento da competência profissional, ao adquirirem o hábito de buscar teorias no sentido de haver a solução dos problemas vivenciados durante a prática na rotina escolar/profissional. O professor precisa ser reflexivo para conseguir superar o processo de informalidade, isto é, o professor deve relacionar a teoria à prática e embasá-la em fundamentos concretos, para que elas não sejam baseadas em crenças e intuições. É mais que importante que o docente, em formação contínua, aprenda a articular teoria e prática, pois o refletir é parte inseparável do profissional, que deve se atentar a si e ao seu redor, buscando em si e no outro subsídios que o auxiliem na transformação e na construção de toda a aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2006).

Ainda segundo Almeida Filho (2006), um professor reflexivo consegue conquistar métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, através da interação com outros profissionais, a conquista acontece de maneira ainda mais relevante. Ele constrói novos conhecimentos que poderão ser reinvestidos em ação de acordo com o contexto. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu apenas com uma proposta formativa, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática, mas, sim, com o conhecimento que é produzido ao longo de sua atuação profissional, através da investigação e da reflexão.

Todos esses fundamentos foram considerados na confecção da proposta formativa apresentada na próxima seção, pensada para ser desenvolvida com todo o corpo docente de determinada unidade escolar. O trabalho em grupo não é o único meio para o despertar da consciência do professor para temáticas relevantes à sua identidade profissional (e pessoal), mas é um meio facilitador para que isso se dê de forma sistematizada. Partindo das atribuições referentes ao seu trabalho no contexto escolar/profissional, a percepção de sua prática começa a acontecer de maneira eficaz. Em grupo, as diversas trocas de conhecimento em relação à prática docente apuram a reflexão de um olhar para além do que apenas aparenta ser. Nesse processo político de apropriação da consciência pedagógica, fundamenta-se o processo de mudança. O professor percebe que faz prática e teoria. Com essa descoberta, pode educar o próprio desejo e alicerçar sua opção. Ele pode querer e fazer a mudança.

Nesse caminho, portanto, uma proposta formativa docente que contemple a produção de textos dos professores no contexto escolar/profissional, para ser sugerida pela gestão escolar, vai ao encontro de uma gestão democrática e compartilhada, já que os participantes envolvidos (formadores e formandos) conseguem se integrar em um cenário de aprendizagem dinâmico representado pela ideia de rede, em que todos os elementos se inter-relacionam.

É importante salientar, também, que a preparação dos formadores gestores proporcionará experienciar um processo de ação, reflexão, nova ação, cujos registros propiciados pela proposta formativa podem favorecer, tomando e retomando a consciência dos avanços e dificuldades, bem como as possíveis decisões para as correções de percurso, criando um caminho favorável de continuidade entre formação, ação e reflexão (NÓVOA, 1992).

Embora confeccionada a partir das necessidades identificadas em um determinado corpo docente, esperamos que a proposta formativa disponibilizada neste estudo possa servir, também, como base de consulta e ser adaptada ao contexto de formação da escola que por ela se interessar. Isso porque, nessa proposta, incluímos debates abertos e plurais sobre o próprio ato de escrever, sobre as crenças que rondam a compreensão desse ato e sobre os procedimentos essenciais à escrita de textos específicos que circulam na escola.

Dessa forma, a proposta formativa docente, que é o Produto Técnico-Tecnológico (PTT) desta dissertação, foi pensada para ocorrer em quatro encontros,

nos horários de trabalho pedagógico coletivo ou em outro momento possível, sendo um encontro por mês, sob a orientação e o desenvolvimento de parte da gestão da escola (Direção e/ou Coordenação Pedagógica), com dinâmicas de grupo entre os docentes. Essas dinâmicas incluem estudos de temas sobre textos, gêneros textuais/discursivos, produção de textos no contexto escolar/profissional e a importância da prática da escrita e da reescrita, considerando os autores que embasam este estudo e, também de forma imprescindível, com o objetivo de enfatizar a troca de sugestões e de experiências. Discorreremos com maiores detalhes sobre o PTT na seção 4.3.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: DAS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUA PRÓPRIA ESCRITA À ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE

Sendo de extrema relevância para este estudo o próprio ato de escrever das CPPs, as crenças que fazem parte desse ato, nesta seção, analisamos os dados dos questionários e os relatórios escritos por cada uma das professoras, e, por último, apresentamos uma proposta formativa docente, com o intuito de contribuir na formação de professores reflexivos, possibilitando-lhes avaliar, no que diz respeito à escrita, suas ações e práticas de modo crítico.

4.1 Resultados dos questionários

Sob a perspectiva da análise de conteúdo, em conformidade com Bardin (2011), decompomos o material proveniente de 15 (quinze) questionários preenchidos, distribuindo-o em três eixos temáticos, como já dissemos anteriormente.

A seguir, descrevemos os resultados dessa categorização, fazemos inferências desses resultados e os interpretamos. Dessa maneira, o caminho seguido a partir daqui procura considerar os propósitos da pesquisa, o objeto de estudo, a natureza do material disponível e a perspectiva teórica adotada.

4.1.1 Eixo temático 1: percepções sobre texto, discurso e gênero textual/discursivo

Neste eixo, avaliamos as respostas levantadas pelas CPPs referentes às percepções sobre texto, discurso e gênero textual/discursivo e sobre os tipos de texto escritos demandados pela gestão da escola. Sendo assim, lidamos, neste momento, com estas 3 (três) questões presentes no questionário:

Questão 1 - Para você, o que é um texto?

Questão 2 - E o que é um gênero textual?

Questão 6 - Durante o trabalho remoto, em 2021, quais tipos de texto você escreveu a pedido da gestão (Direção e Coordenação)? Por exemplo, você escreveu relatórios?

Referente à questão 1, os dados revelam que 8 (oito) CPPs responderam que *texto é uma forma de linguagem verbal ou não, que tem por finalidade comunicar algo a alguém, fazendo com que haja a comunicação entre o que está escrito e o que será lido*, 4 (quatro) CPPs responderam que *texto é uma junção de palavras, que são escritas, para formar e expressar mensagens, informações e ideias*, 2 (duas) responderam que *texto significa palavras escritas em forma de livros, poesias e outros temas* e 1 (uma) apontou o *texto como sendo uma elaboração de ideias e sistematização de informações que acontece através da escrita*.

Abaixo, apresentamos algumas das respostas transcritas referentes à questão 1:

Texto é uma junção de palavras que formam mensagens, informações, através da escrita, da linguagem da palavra. (CPP 1)

Palavras escritas em forma de livros, poesias, etc... (CPP 3)

É uma forma de linguagem verbal ou não, que comunica algo a alguém. (CPP 4)

Para mim texto é um “corpo”, um “conjunto” de palavras que transmite uma mensagem, uma ideia a um interlocutor. (CPP 6)

É a elaboração de ideias e a sistematização de informações através da escrita. (CPP 8)

As respostas das professoras reforçam o apontamento de Koch (2011), que discorre sobre o texto visto como um evento que converge ações linguísticas, responsável pelas interações entre os sujeitos sociais. O indivíduo deve ser o responsável pelo seu discurso, pois, quando existe sua consciência, ele consegue saber o que faz e o que diz, e a mensagem passa a ser compreendida por aquele que a recebe. Assim, o texto, manifestação da linguagem, pode ser definido por tudo aquilo que é dito por um emissor e interpretado por um receptor.

Embora a maioria das CPPs tenha apontado a característica principal de um texto, a de ser algo que faça sentido aos envolvidos na situação interativa, cabe destacar que todas, ao serem questionadas sobre o que é texto, imediatamente se reportaram ao texto escrito, não dando espaço a considerações pertinentes a textos

orais. Mesmo quando abordaram *texto como uma forma de linguagem verbal ou não*, estavam pensando em textos verbais escritos.

Na questão 2, sobre o que é um gênero textual, 10 (dez) professoras apontaram o gênero como uma **forma de texto, de mensagem ou uma forma de comunicação**, o que explica os inúmeros tipos de textos utilizados no dia a dia.

Vejamos essas percepções:

Uma forma de texto, uma forma de mensagem ou informação textual. (CPP 1)

Se refere a diferentes formas de comunicação. (CPP 2)

É um conceito que explica os inúmeros tipos de textos que utilizamos no dia a dia. (CPP 4)

Entendo como gênero textual as características referentes aos diversos tipos de textos. Existem vários tipos de textos, com estruturas específicas e características próprias e essa diversidade textual pode ser diferenciada através do gênero textual. (CPP 6)

É a forma de linguagem utilizada nos diferentes textos que pode variar e diversificar-se, conforme a intencionalidade do escritor. (CPP 7)

Creio que para expressar novas ideias usamos diferentes formas e linguagens textuais e isso é o que caracteriza o gênero textual. (CPP 10)

Os textos são subdivididos em gêneros / tipos de texto para facilitar ou orientar os leitores, assim sendo um gênero textual é um modo de colocar as informações sobre o seu tema, seja oral ou escrito. (CPP 11)

Gênero textual é a forma de expressar o texto escrito, de acordo com suas finalidades e uso social. (CPP 13)

Diferentes tipos de texto que buscam levar ao leitor de maneira mais clara / fácil uma matéria, assunto de acordo com a proposta do escritor. (CPP 14)

Gênero textual se refere às diferentes formas de linguagem empregadas nos textos. Que pode ser mais formais ou informais, e até mesmo sendo mescladas no mesmo texto. (CPP 15)

Notamos que, para 5 (cinco) CPPs, a questão do gênero parece estar mais relacionada a uma forma/estrutura; enquanto as outras 5 (cinco) mobilizaram argumentos que, se não inteiramente, resvalam um pouco nas funcionalidades dos gêneros, para além de suas formas. Para exemplificar: “(...) *vários tipos de textos, com estruturas específicas e características próprias (...)*” (CPP 6); “ (...) forma de

linguagem utilizada nos diferentes textos que pode variar e diversificar-se, conforme a **intencionalidade do escritor**” (CPP 7); “(...) forma de expressar o texto escrito, de acordo com suas **finalidades e uso social**” (CPP 13); “(...) levar ao leitor de maneira mais clara / fácil uma matéria, assunto de acordo com a **proposta do escritor**” (CPP 14).

As outras 5 (cinco) CPPs apontaram o gênero como *algo responsável por dar identidade aos textos, agrupando-os por seus rótulos*, como receita de bolo, fábula, bula de remédio, romance, bilhete, convite, notícia, lista, carta etc.

Conforme discutimos na fundamentação teórica, os gêneros são práticas sociais, textuais e discursivas pelas quais nos comunicamos, levando consigo uma série de características formais e funcionais (MARCUSCHI, 2008). Desse modo, as percepções das professoras aproximaram-se, parcialmente, do referencial teórico abordado, já que nos parece haver primazia da forma/estrutura no entendimento do gênero textual/discursivo.

Quanto à última questão englobada neste eixo, a questão 6, as CPPs relataram os tipos de texto que escreveram, a pedido da gestão escolar, no período de 2021.

Seguem algumas percepções referentes à referida questão deste eixo temático:

Semanários, HTPIs e descritivo das brincadeiras semanais. (CPP 1)

Durante o ano de 2021, vários foram os relatórios. (CPP 3)

Relatórios circunstanciais e semestrais; Portfólios diários das propostas; Diário on-line; preenchimento de fichas; Avaliação do período remoto; Artigo para publicação; Projeto para apresentar as práticas desenvolvidas na pandemia (professor nota 10; prêmio gestão escolar 2020). (CPP 7)

Sim foram elaborados relatórios de acordo com a faixa etária dos alunos e participação da comunidade escolar. (CPP 8)

Semanários com a rotina de trabalho desenvolvida, relatórios bimestrais relatando vivências desenvolvidas com a turma assim como a participação e envolvimento da turma e fichas de HTPI. (CPP 13)

Dentre todas as CPPs que responderam, um total de 11 (onze) participantes enfatizaram ter escrito **relatórios** a pedido da gestão, como os circunstanciais e semestrais e, também, ter produzido **fichas de horário de trabalho pedagógico**

individual, portfólios das atividades, diário on-line, avaliação do período remoto, relatórios bimestrais com as vivências desenvolvidas com os alunos e semanários. Dessas 11 (onze) participantes, 1 (uma) destacou a escrita de **artigo para publicação** e de **projeto para apresentação das práticas desenvolvidas na pandemia**. Embora um artigo para publicação talvez não tenha sido demandado pela gestão, é válida a indicação da professora, destacando a sua escrita em outras esferas de atividades humanas (BAKHTIN, 1997).

Ainda nessa questão, 3 (três) CPPs disseram que escreveram somente **semanários, descrição das brincadeiras semanais e plano de aulas** e 1 (uma) enfatizou que:

Relatórios propriamente dito, acredito que não. Fizemos um apanhado de como foi trabalhado as atividade e as dificuldades de um ano tão atípico, se não me engano, esses relatórios foram coletivos. O que mais fiz nesse ano foram os semanários e as fichas de horário de trabalho pedagógico individual. (CPP 5)

As respostas nos dão uma dimensão da variedade de gêneros textuais/discursivos que circulam em uma mesma esfera, no caso a esfera escolar/profissional. Além disso, diante do que relataram, podemos problematizar dois pontos levantados.

O primeiro, presente em apenas uma resposta, diz respeito à indicação de **descrição das brincadeiras semanais** como um gênero textual/discursivo. Na verdade, o que temos aqui é a menção a um tipo textual, e não a um gênero. O tipo textual

(...) designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

O outro ponto é que, de acordo com os dizeres de 4 (quatro) CPPs, parece não haver um conhecimento pleno entre todas as professoras sobre o gênero relatório, já que 3 (três) disseram não o ter escrito – tendo sido este gênero o

solicitado pela Direção e/ou Coordenação – e 1 (uma) indicou ressalvas quanto a essa produção: “*Relatórios propriamente dito, acredito que não.*” (CPP 5). Essa mesma professora ainda revelou a prática de uma escrita coletiva, contrária às orientações da gestão, que pedia a produção e entrega individual dos textos.

De modo geral, em relação a essa pergunta, a maioria das professoras apresentou percepções que evidenciam seu saber sobre a circulação de diferentes tipos de texto em sua rotina escolar/profissional, que fazem parte de atividades que se manifestam em gêneros, com características, esquema de sequenciação e conjunto de partes diferentes (ANTUNES, 2005) – e com finalidades distintas.

4.1.2 Eixo temático 2: percepções sobre o ato de escrever

Discorremos, neste segundo eixo, acerca de respostas dadas a questões sobre o ato de escrever, buscando compreender se as CPPs conhecem as operações envolvidas no processo da escrita e o que elas entendem como um texto *bem escrito*.

Observamos, então, estas 3 (três) questões:

Questão 5 - Como você compreende o ato de escrever?

Questão 4 - Quando você tem que escrever um texto, você segue algumas etapas?

Se sim, quais?

Questão 3 - Em relação a textos bem escritos, na sua opinião, o que é um texto bem escrito?

A questão 5, sobre o ato de escrever, recebeu as seguintes respostas: 9 (nove) CPPs enfatizaram a compreensão do ato de escrever como sendo *uma terapia, auxiliando na organização de ideias, preocupações, expectativas, através das palavras; um processo da mente que expressa anseios e indagações; um exercício para libertar, acalmar, organizar e transmitir ideias; uma maneira de manifestar o conhecimento; um ato de criatividade, expressão maior de toda experiência*; outras 3 (três) CPPs defenderam o ato de escrever como sendo *um processo de comunicação, que envolve um locutor e um interlocutor e que, para ser um bom escritor, é preciso ser um bom leitor, para que a mensagem bem escrita transmita algo de forma clara*. Além dessas respostas, 1 (uma) professora

ênfatiou o ato de escrever como sendo *necessário para registrar, recordar, lembrar e avaliar*; 1 (uma) apontou este ato como sendo *fácil e claro para se comunicar*; e 1 (uma) discorreu sobre o ato de escrever ser *algo complexo, mas ao mesmo tempo bonito, pois requer do escritor concentração e doação e, mais que importante, a preocupação de escrever de maneira clara e objetiva para o outro*.

Algumas das respostas são estas:

Como um processo da mente que, de acordo com o momento, expressa meus sentimentos e minhas indagações.

De forma geral, é um voo, um exercício de libertar-me e, nesse sentido, consigo refletir, acalmar-me, organizar minhas ideias e transmiti-las com expectativas pessoais e profissionais. É um diálogo comigo mesma. (CPP 7)

Acredito que o ato de escrever seja claro quando colocamos nossas ideias e o leitor é capaz de entender sobre o que você escreveu suas colocações e argumentações. (CPP 10)

No momento como um ato de terapia que me ajuda a organizar as ideias, preocupações e expectativas.

Um registro para servir de referência para reflexões futuras. (CPP 13)

Uma forma fácil e clara de se comunicar, com a possibilidade de rever o assunto sempre que necessário. (CPP 14)

O ato de escrever seria expressar suas ideias, pensamentos. (CPP 15)

Ao dizerem que a escrita é um *processo da mente*, um *ato de criatividade*, há convergência com as ideias de Carvalho (2001), apresentadas na fundamentação teórica desta dissertação. Como já discutimos, o autor menciona que o ato da escrita e o decorrer de seu processo advêm de um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados.

Chama-nos a atenção a escrita ter sido comparada a uma *terapia*, em seu sentido prazeroso, pois, a partir dela, é possível que pensamentos e anseios sejam organizados. Nessa visão, assim como dito por Kato (1986), quem escreve tem a oportunidade de exprimir suas intenções de forma implícita ou explícita. Além disso, também destacamos outros dois pontos: o primeiro diz respeito à identificação da *relação entre leitura e escrita – a escrita é para o outro e se escreve bem quando se é um bom leitor*; e, quanto ao segundo ponto, destacamos os adjetivos *fácil, claro e complexo* atribuídos ao ato de escrever.

Sobre a questão 4, referente às etapas da escrita, 9 (nove) CPPs responderam que, para se escrever um texto, *é preciso seguir algumas etapas, incluindo a **definição de um tema e do título**, a **justificativa**, a **introdução**, o **desenvolvimento das principais ideias**, considerando o desenvolvimento textual e, finalmente, a **conclusão e o fechamento da proposição** do texto*. Resumindo, elas afirmaram que é preciso abordar no texto, claramente, *a **introdução**, o **desenvolvimento** e a **conclusão***. Outras 2 (duas) participantes responderam que é *necessário **elencar as ideias principais**, **fazer rascunhos** e, depois, **escolher o melhor texto**, com detalhamento das ideias em parágrafos, para **fazer a versão final***. Também houve 1 (uma) professora que sinalizou que, ***dependendo do texto**, segue algumas etapas*. Ela explicou que, em um *texto informativo*, ela procura *elaborar “links” com possíveis informações para auxiliar na escrita da redação*; em um *poema*, em uma *poesia* ou em um *cordel*, escreve *rimas*; em uma *receita*, ela *esquematiza*, antes, *algumas medidas*; e, para escrever *carta*, preocupa-se em escrever com *emoção* e, ao mesmo, *objetividade*. Além disso, 1 (uma) CPP enfatizou que, *quando escreve, procura, primeiro, **deixar fluir suas ideias**, para depois **articular as etapas** para que o leitor tenha clareza referente ao conteúdo que quer transmitir*, 1 (uma) professora revelou que ***não segue etapas, mas procura ser clara para conseguir explicar suas ideias e, na maioria das vezes, **solicita ajuda na revisão de sua escrita**, pois valoriza muito a opinião do outro***, e 1 (uma), sem explicações, disse que ***não segue etapas** para escrever um texto*.

Vejamos algumas percepções:

Não sigo etapas propriamente ditas, procuro ser clara, tento explicar minhas ideias, aquilo que sinto ao escrever e na maioria das vezes sempre peço ajuda na revisão, a opinião de outra pessoa sempre é bem-vinda. (CPP 5)

Sim, procuro sempre fazer uma breve introdução ou apresentação sobre o assunto que abordarei, na sequência discorro sobre o assunto e sobre o que conheço sobre o mesmo e encerro com uma conclusão. (CPP 10)

*Sim, depende do gênero de texto:
informativo: gosto de fazer links com “possíveis” informações prévias e quando o tema é novo, apresento em forma de redação, como uma redação: argumentação, apresentação e conclusão;
poema/poesia: Penso em rimas e inflamação (e cordel);
receita: clareza e medidas. (CPP 11)*

Sim, primeiro elenco as ideias principais, faço diversos rascunhos e depois escolho os melhores textos e faço a versão final. (CPP 13)

Início: abordando o assunto e uma prévia do que poderá encontrar ao ler.

Desenvolvimento: desenvolvimento do assunto, argumentos, levantamento das ideias.

Conclusão: resumo e finalização. (CPP 14)

Primeiro coloco as ideias em uma folha avulsa, em seguida esboço um texto que contenha as principais ideias e por fim monto o texto detalhando essas ideias nos parágrafos. (CPP 15)

Como discutimos anteriormente, a produção escrita deve envolver uma sequência de etapas – em linhas gerais, um texto escrito envolve o planejamento, a escrita e a revisão/reescrita (CARVALHO, 2001; ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). A partir disso, observamos que as CPPs não têm o entendimento absoluto sobre essas etapas. Isso porque, embora a maioria tenha respondido positivamente ao fato de seguirem passos na hora da escrita, ao explicarem essa sucessão de fases, observamos que a articulam, de forma principal, às partes de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) ou, em alguma medida, a características formais dos textos (por exemplo, a presença de rimas em poemas). Novamente, torna-se evidente, nas percepções das professoras, a importância que dão à forma/estrutura de um texto escrito. Chegam mais perto da assimilação do percurso da escrita as professoras que mencionaram *fazer rascunhos, fazer a versão final* do texto ou, ainda, aquela que diz que *não segue etapas, mas, solicita ajuda na revisão de sua escrita* – nesse caso, a CPP talvez não tenha ciência de que a revisão textual é uma das operações da produção escrita.

Para finalizar a análise deste eixo, na questão 3, as CPPs discorreram sobre o que seria um texto *bem escrito*. Segundo 6 (seis) professoras, para que se escreva um bom texto, *o escritor precisa **saber sobre o assunto** que irá abordar, com **ideias claras e objetivas**, para chamar a atenção do leitor, que precisa entender o que está escrito*. Outras 6 (seis) CPPs abordaram que *um texto bem escrito precisa ter **coerência, coesão e clareza**, pois um bom texto escrito é aquele que **emociona, desperta ideias, dúvidas e busca pelo conhecimento***. Além disso, 2 (duas) participantes enfatizaram que *um texto bem escrito **precisa conseguir transmitir a informação**, para que seja de fácil **interpretação e entendimento** em relação à sua*

*mensagem e 1 (uma) CPP relatou que a **correção ortográfica** é um item imprescindível para caracterizar um texto bem escrito.*

Abaixo, algumas percepções referentes à questão 3 (“Em relação a textos bem escritos, na sua opinião, o que é um texto bem escrito?”):

Um texto que cumpra a função de comunicar, seja claro e objetivo. O leitor precisa entender o que está escrito, entendido com compreensão. (CPP 5)

Um texto bem escrito é aquele que desperta a atenção do leitor, encanta, transmite uma mensagem clara e coesa. Um texto bem escrito é coerente na mensagem que quer transmitir. Um texto bem escrito é que aquele que emociona, desperta ideias, dúvidas e busca pelo conhecimento. (CPP 6)

Um texto em que o escritor consegue transcrever de forma clara o que quer se expressar, início, meio e fim, contextualizando suas ideias principais com um objetivo concreto. (CPP 8)

Um texto bem escrito consegue transmitir a informação pela qual foi criado, de fácil interpretação e entendimento. (CPP 9)

Na minha opinião um texto bem escrito, deixa claro sua mensagem com início apresentando a ideia, uma explanação sobre a mesma e a conclusão fechando o assunto. A correção ortográfica também é um item extremamente importante para caracterizar um texto bem escrito. (CPP 10)

É interessante que apenas uma professora tenha feito menção à correção ortográfica como elemento fundamental para a escrita de um bom texto. Todas as demais, assim como Antunes (2016, 2017), dão ênfase em outras características que, de fato, chegam a definir se um texto está bem escrito, tais como o conhecimento do autor sobre o tema a ser escrito, se o texto apresenta coesão e coerência e se cumpre a sua finalidade. Isso faz com que seja refutada a hipótese de que o grupo, majoritariamente, indicaria uma *boa* escrita como resultado exclusivo da ausência de erros ortográficos e gramaticais.

O hábito da escrita deve acontecer além da escolarização, fazendo com que “o buscar” ferramentas e meios para escrever bem seja um hábito para a vida, considerando sempre que, quando se escreve, escreve para alguém, com um determinado objetivo.

4.1.3 Eixo temático 3: percepções sobre a própria competência escritora

Considerando, neste momento, nosso interesse em compreender como as professoras interpretam a sua própria competência escritora, agrupamos neste eixo os dados referentes a estas 4 (quatro) questões:

Questão 7 - Quais as facilidades você teve ao escrever os textos solicitados pela gestão?

Questão 8 - Quais as dificuldades você teve ao escrever os textos solicitados pela gestão?

Questão 9 - Você acha que conseguiu atender às solicitações da gestão com os textos escritos e entregues?

Questão 10 - Qual a sua percepção em relação à sua própria escrita, considerando os textos que você produziu/produz no ambiente escolar?

Na questão 7, sobre facilidades na hora da escrita, 5 (cinco) CPPs afirmaram que *tiveram facilidades para escreverem os textos demandados pela gestão, pois seguiram **orientações** e foram **textos simples**, com formato claro, apresentando fácil entendimento por parte da gestão e dos docentes*. Além do mais, enfatizaram que, *por terem **vivenciado diferentes situações**, o registro dos relatórios ficou mais fácil*. Ainda nessa pergunta, 2 (duas) participantes responderam que, *por atuarem há um tempo na Educação Infantil, tiveram facilidades ao escreverem os textos, considerando a **experiência** e o **domínio do assunto***, 2 (duas) CPPs consideraram como facilidades *a **realidade vivenciada** e a **participação dos pais através dos relatos/devolutivas*** e 2 (duas) professoras tiveram *facilidade na escrita dos textos devido ao fato de terem os **elaborado coletivamente*** – nesse caso, como já apontado na análise do Eixo 1, pelo fato de a gestão ter solicitado a entrega individual dos relatórios, essas professoras devem ter se reunido para escrevê-los e, na sequência, ter os entregado separadamente. Outras 2 (duas) CPPs descreveram que, *por estarem acostumadas a fazer relatórios, **não tiveram dificuldades***, sendo que a questão se referia a facilidades, 1 (uma) participante enfatizou que ***não consegue apontar, claramente, as facilidades** que teve ao escrever os textos solicitados pela gestão em um período difícil por causa da pandemia* e, por último, 1

(uma) CPP não respondeu – o que nos faz avaliar como se ela não tivesse tido facilidades.

Complementando a descrição acima, apresentamos os dados da questão 8, referente às dificuldades que tiveram para a produção dos textos escritos solicitados pela gestão. Verificamos que 3 (três) CPPs apontaram que *as dificuldades se referiram ao **formato**, ao **drive***, ou seja, à escrita feita no computador e ao modo de compartilhá-la em repositório on-line voltado ao armazenamento de arquivos. Para essas professoras, isso foi desafiador, *dificultando a apresentação dos textos e das atividades propostas de forma clara*. Outras 3 (três) participantes, nessa mesma direção, disseram que *as **mudanças quanto ao formato do preenchimento dos relatórios dificultaram a escrita dos textos***. Além disso, 3 (três) CPPs enfatizaram que, embora um pouco cansativo, *não tiveram dificuldades para escreverem os textos*, 2 (duas) responderam que *a **falta de apoio e de informações por parte da gestão foi o que mais dificultou***, 1 (uma) apontou que *a **elaboração coletiva dificultou na hora da escrita dos textos***, 1 (uma) sentiu *dificuldade, no momento da escrita, por **falta de retorno dos pais***, 1 (uma) enfatizou que *algumas questões solicitadas, por **não serem coerentes com a realidade, acabaram dificultando no momento da escrita*** e, finalizando a análise da questão, 1 (uma) CPP respondeu que:

*A maior dificuldade pra mim foi escrever baseado em relatos virtuais enviados pelas famílias, fazer um planejamento de atividades de acordo com as aprendizagens enviadas, **nem sempre eu tinha certeza dos fatos**, foi fazer registros com um olhar diferente, eu não estava ali vendo como tudo se deu. (CPP 5)*

Assim como na análise sobre as percepções das professoras quanto ao que é escrever bem, discutida no Eixo 2, as respostas voltadas às facilidades e às dificuldades experienciadas na hora da escrita não ficam em torno de aspectos linguísticos – por exemplo, não ressaltam conhecimentos ou desconhecimentos acerca de ortografia e gramática. Agrupando as respostas das CPPs, percebemos que a escrita de textos no contexto escolar/profissional torna-se fácil quando elas têm um conteúdo a ser expresso, têm uma finalidade para escrever e têm um interlocutor para a produção (GERALDI, 1997). Em outras palavras, ao revelarem falta de orientações para as escritas, demonstram fragilidade nas competências para interação e para a funcionalidade comunicativa (ANTUNES, 2016), uma vez que não

veem, por intermédio desses textos, uma interação real com a gestão escolar, nem percebem a intenção, o propósito desses textos, isto é, em algumas ocasiões, não sabem o que pretendem informar, narrar, argumentar etc.

Outra informação que merece destaque é o fato de ter aparecido como dificuldade a escrita intermediada por aparatos tecnológicos. Isso reforça a necessidade de todas as pessoas desenvolverem, nos dias de hoje, competências ligadas à escrita como atividade multimodal e, sobretudo, competências ligadas à escrita do mundo virtual (ANTUNES, 2016).

Vejamos, portanto, para complementar a análise, mais algumas percepções referentes às questões 7 e 8, sobre as facilidades e dificuldades que as CPPs tiveram ao escrever os textos solicitados pela gestão:

Facilidades - Facilidades com o planejamento semanal e conclusões bimestrais. (CPP 1)

Vivenciamos diferentes situações que facilitaram o registro dos semanários e relatórios. (CPP 2)

Nós professores estamos acostumados fazer relatórios por isso não tive dificuldades. (CPP 3)

O semanário e as fichas de HTPI foram feitos a partir do panorama que eu tinha na época, eu me baseava pelas crianças que participavam e propunha as atividades, isso eu fiz sozinha, não sei se posso afirmar ter tido facilidade, foi um período difícil. Já os textos coletivos, tentamos reunir o que era comum entre as fases. Não consigo apontar as facilidades de modo claro. (CPP 5)

Acredito que foram textos simples com formato claro de entendimento para ambos (gestão e docente). (CPP 10)

Durante os estudos sempre tive facilidade em realizar anotações, por estar a um tempo trabalhando com educação infantil domínio do assunto. (CPP 14)

Dificuldades - Retorno dos pais para as atividades desenvolvidas. (CPP 1)

A mudança no formato do preenchimento dos relatórios. (CPP 2)

Às vezes a gestão modificava o modo de entregar os relatórios aí atrapalhava um pouco. (CPP 4)

Dificuldades de expor a falta de apoio, de formação e de tratar dos protocolos, pois durante todo o processo fomos nos apoiando em iniciativas próprias, particulares e foram negligenciadas as propostas docentes para o aprimoramento das práticas virtuais.

Um pouco mais de informação da gestão e apoio. (CPP 8)

Senti dificuldade em relação à registros que deveriam ser feitos digitalmente. (CPP 9)

A maior dificuldade foi deixar os textos e atividades propostas de forma a ficar claro e de fácil entendimento para todos os leitores. No início a proposta de trabalhar com o drive foi desafiadora. (CPP 14)

Na questão 9, sobre o atendimento, ou não, por parte das professoras, às solicitações da gestão, 12 (doze) participantes responderam que *escreveram os textos solicitados pela gestão de forma clara e **acreditam ter atendido ao que foi pedido, pois, em nenhum momento, houve a sugestão ou a orientação para refazê-los.*** Enfatizaram ainda que, mesmo escrevendo o que foi solicitado, *têm a noção de que, a todo momento, **estão aprendendo.*** Ademais, 1 (uma) respondeu que, *não só atendeu às expectativas como, também, endossou as escritas com imagens e com reuniões on-line, com a participação das famílias, das crianças e da gestão escolar,* 1 (uma) enfatizou que, *com estudo, com a colaboração da gestão e com lives, conseguiu escrever adequadamente os textos e entregar os materiais solicitados* e 1 (uma) CPP não respondeu a questão 9.

Algumas percepções sobre o atendimento, ou não, por parte das professoras, às solicitações da gestão:

Eu acho que consegui atender as solicitações da gestão, porém, sempre estamos aprendendo. (CPP 2)

Sim. Escrevi relatando o meu trabalho e a gestão não reclamou. (CPP 4)

Acredito que sim, no entanto nunca houve qualquer reclamação no sentido de que falta algo ou está bom ou então, precisa melhorar. Foi uma fase nova, não tinha um certo nem um errado, pelo menos foi o que analisei. (CPP 5)

Não só considero as expectativas atendidas, como também endosse as escritas com imagens, reuniões pelo Google Meet, com as famílias, as crianças e a própria gestão escolar e supervisor. Ademais, fizemos reuniões e antes de redigir, dialogamos e expusemos toda a participação e envolvimento das famílias e da comunidade participante. (CPP 7)

Acredito que sim, posto que não me solicitaram a reescrita. (CPP 11)

Finalizando a análise deste eixo temático, discutimos os dados da última pergunta do questionário, a 10, sobre a percepção de cada professora em relação à

sua própria escrita, considerando os textos que produziram/produzem em sua rotina escolar/profissional.

Das 15 (quinze) CPPs consultadas, 5 (cinco) disseram que, em relação à sua própria escrita, **precisam melhorar**, mesmo escrevendo de forma clara e produzindo diversos tipos de textos há algum tempo, 4 (quatro) afirmaram que **procuram sempre escrever com clareza, de forma objetiva e sem complicações**, incluindo os textos produzidos no ambiente escolar, 2 (duas) responderam que **acreditam ter tido uma escrita satisfatória**, a qual atingiu o esperado e que, mesmo diante do cenário tão complicado, desconhecido e preocupante da pandemia, afirmaram ter conseguido produzir os textos do ambiente escolar, 1 (uma) respondeu que foram poucas as solicitações para a produção de textos no ambiente escolar, afirmando que, por isso, os **momentos de escrita foram tranquilos**, 1 (uma) enfatizou **ter escrito de maneira simples**, mas tentando expressar as principais ideias, opiniões e direcionamento nos determinados assuntos, 1 (uma) participante abordou que **tem dificuldade em escrever**, devido ao fato de **ler pouco**, e, por isso, afirmou que **precisa melhorar a produção dos textos**, inclusive os produzidos no ambiente escolar, e, por fim, 1 (uma) CPP apontou que **gostaria de ter registrado mais, na produção dos textos do ambiente escolar, as falas das crianças**. Essa última percepção nos faz inferir que a professora não está completamente satisfeita com sua competência escritora, já que tem deixado de colocar em seus textos informações que considera pertinentes. Selecionar as informações na hora da escrita também faz parte dos conhecimentos daquele que escreve.

Na sequência, destacamos algumas percepções referentes às respostas da questão analisada:

Procuro escrever os textos de forma clara, porém sempre temos que repensar nossa escrita e aprimorá-la. (CPP 2)

Tenho dificuldade em escrever, pois leio muito pouco. Acredito que poderia melhorar muito. (CPP 4)

Procuro escrever de maneira clara os meus objetivos ou mesmo quando faço registros sobre a minha prática em sala, porém, percebo que posso e devo melhorar. (CPP 5)

Apesar de produzir textos há muito tempo para registro do meu trabalho no ambiente escolar, eu acho que posso aprimorar, pois

existe diversas formas de registro, como foto, e acredito que preciso me aperfeiçoar e melhorar nesse sentido. (CPP 9)

Pergunta complexa, quando penso na minha escrita como docente, penso em Madalena e Paulo Freire e sei que tenho e preciso aperfeiçoar muito, contudo acredito que já estou no caminho pelas oportunidades que tive de formação (e que busquei). (CPP 11)

Acho minha escrita razoável, pode e deve ser melhorada a medida que faço esse exercício de relatar, descrever e pensar o cotidiano escolar. (CPP 13)

O ato de produzir textos, segundo Antunes (2005) deve estar vinculado com o desenvolvimento e o aprimoramento da própria competência escritora, pois, não se trata, nesse processo, da relevância da construção de frases isoladas ou, apenas, combinar formas, mas da importância em produzir textos que transmitam uma compreensão, um significado. Nessa direção, em termos gerais, para além das 6 (seis) professoras que disseram explicitamente que precisam melhorar a sua escrita, consideramos que, para todas as demais, investir em atividades formativas com essa temática seria de grande serventia.

4.2 Resultados das análises dos relatórios

Nesta subseção, decompomos o material proveniente de 15 (quinze) relatórios elaborados pelas CPPs, analisando seus resultados e traçando comparações com os resultados obtidos nos questionários, com inferências e interpretação. Utilizamos para isso, como já explicado, os dados obtidos na análise do Eixo temático 3: percepções sobre a própria competência escritora.

Logo, considerando o relatório elaborado pela CPP 1, em que são descritas as atividades não presenciais do primeiro bimestre de 2021, notamos que a colaboradora participante usou algumas perguntas para nortear a escrita de seu texto e algumas tabelas e inserções, disponibilizadas no *drive*, para completar a elaboração de seu documento, a pedido da gestão. Dentre as perguntas, ela utilizou as seguintes: 1. “Como começamos o ano letivo?”; 2. “Como planejamos e produzimos nossos materiais?”; 3. “Como desenvolvemos as propostas? Quais os canais utilizados?”; 4. “Como fazemos o acompanhamento das devolutivas e interação?”; e 5. “Onde são arquivados os materiais?”.

Durante sua escrita, a CPP 1 também utilizou imagens de livros para explicar o que havia sido feito nas atividades semanais. Abaixo, seguem alguns trechos do relatório examinado.

Figura 3. Trecho de relatório da CPP 1

Temos o cuidado de planejar semanalmente, atentas à necessidade de contemplar não só a ludicidade, mas também o maior número possível dos campos de experiências, em cada sequência didática. Por isso elaboramos nosso material, com pesquisas, seleções prévias, discussões, reflexões e organização das vivências juntas. Para isso, nos encontramos por reuniões virtuais no google meet, chamadas de vídeo, mensagens e áudios via WhatsApp, compartilhamento de material por meio do drive institucional.



Fonte: Relatório da CPP 1

A CPP 1 também escreveu em seu relatório a seguinte parte:

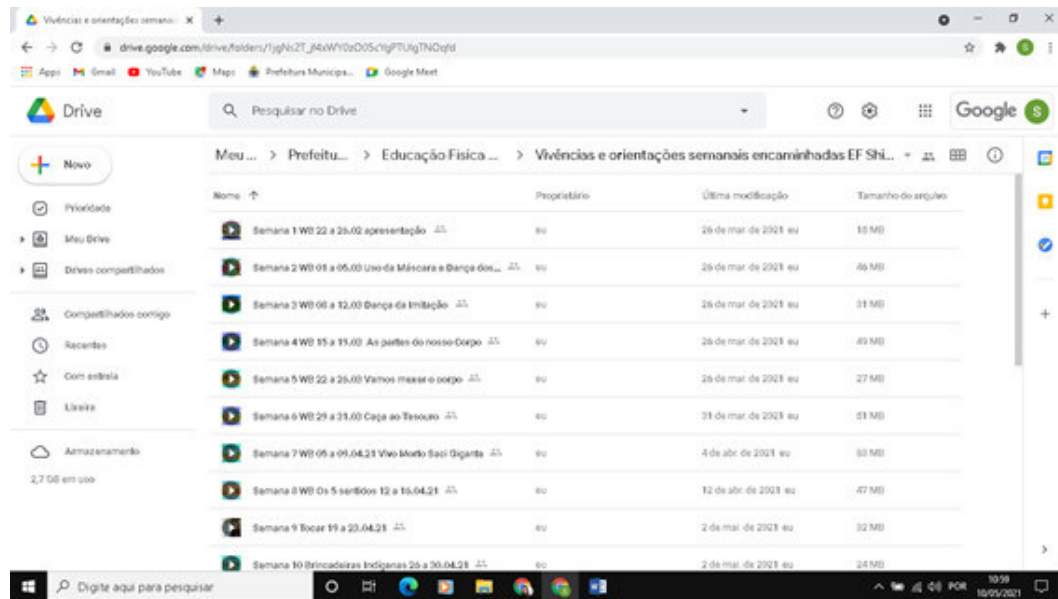
Figura 4. Trecho de relatório da CPP 1

Sabemos que é um caminho árduo o planejamento com toda a equipe escolar, mas temos a pretensão de, conseguirmos integrar diretamente nosso trabalho à proposta semanal das turmas, aos poucos, com muita cautela, reflexão e humildade, construindo, aprendendo e respeitando todos, nesse processo.

Fonte: Relatório da CPP 1

Em relação ao local de arquivo dos materiais, a CPP 1 elencou que todo relatório foi arquivado no *drive* institucional, com as vivências passadas para as famílias e as propostas semanais para a direção da escola:

Figura 5. Trecho de relatório da CPP 1



Fonte: Relatório da CPP 1¹⁸

Percebemos, assim, que a CPP 1 produziu uma escrita que se articula com o que ela apontou no questionário, considerando o Eixo temático 3, pois seguiu orientações da gestão escolar para escrever o texto, com formato claro, demonstrando que vivenciou diferentes situações, facilitando os registros no relatório.

Além do mais, considerando os estudos de Koch (2011), todo texto deve ser visto como uma ação responsável pelas interações entre os sujeitos, ou seja, deve ser escrito com alguma finalidade e compreendido por quem lê. Quem escreve deve ser responsável pelo que escreveu e deve escrever com consciência para que a mensagem possa ser compreendida por quem a recebe. Portanto, autor e leitor são vistos como sujeitos sociais, que participam de uma interação a partir da construção de textos, relevando a questão de que quem escreve se remete a alguém e o escrevente deve estar ciente de que a outra pessoa é a que deverá ler e compreender o que foi lido. No caso do texto da CPP 1, o relatório solicitado foi escrito com clareza e sem complicações.

O relatório escrito pela CPP 2 apresentou as vivências do quarto bimestre durante o trabalho remoto no ano de 2021. A CPP 2 usou, inicialmente em sua

¹⁸ A figura representa o *print* de tela feito pela CPP e anexado ao seu relatório. A baixa qualidade da imagem já se apresentava assim no relatório da professora.

escrita, uma introdução para explicar a finalidade do texto, conforme apresentado na figura abaixo.

Figura 6. Trecho de relatório da CPP 2

Durante os meses do 4º BIM foram realizadas confecções de atividades e impressas para os alunos da turma, pesquisas na internet de atividades com os nomes das crianças, preparação do ambiente para gravação de atividades a ser passada no whatsapp, contato com as famílias para informações sobre a realização das atividades, entrega dos materiais impressos, e outras atribuições referentes às atividades trabalhadas no período remoto.

Fonte: Relatório da CPP 2

No decorrer de sua escrita, ela utilizou tabelas para separar o que foi trabalhado com sua turma, dia por dia, a fim de deixar a apresentação e o conteúdo do relatório solicitado mais fáceis de serem compreendidos:

Figura 7. Trecho de relatório da CPP 2

01/10/2021 - Vídeo de educação física.	04/10/2021 - Calendário. - Recado sobre a reunião de pais.	05/10/2021 - Calendário. - Sugestão de vivência: - Vídeo: família da letra L. - Atividade: desenhar e escrever palavras com letra 'L'.
06/10/2021 - Calendário. - Recado sobre a formatura.	07/10/2021 - Calendário. - Sugestão de vivência: - Vídeo: animais "terrestres, aéreo e aquáticos". - Atividade: agrupando no ar/ na água.	08/10/2021 - Calendário. - Recado sobre a formatura. - Recado sobre a reunião de pais.

Fonte: Relatório da CPP 2

Considerando a análise do relatório, articulada com o questionário respondido pela CPP 2, notamos, portanto, que a escrita foi elaborada de maneira simples, mas procurou apresentar as principais ideias, opiniões e um direcionamento compreensível do assunto abordado no relatório, incluindo as vivências trabalhadas com a turma. O uso da tabela, especificando as atividades realizadas em cada um dos dias, trouxe objetividade ao texto.

Logo, articulando a referida análise com o que aborda Antunes (2005), o processo da produção de textos deve fazer parte do processo de desenvolvimento e do aprimoramento da própria competência escritora. O importante é considerar a

produção de textos que transmitam um real significado e, no caso da escrita do relatório da CPP 2, observamos que ela escreveu procurando transmitir uma mensagem coerente com o que foi pedido: cada vivência trabalhada em cada dia, para que o leitor, no caso a Diretora e/ou a Coordenadora Pedagógica, pudesse compreender de maneira mais clara o que foi solicitado.

Já o relatório feito pela CPP 3 segue o modelo de *slides*, contendo pouco texto escrito, apenas utilizado como legenda de figuras ilustrativas, de fotos de algumas atividades desenvolvidas, de fotos do que foi enviado no grupo de *WhatsApp* dos pais/responsáveis, de fotos das capas dos livros utilizados etc. Tudo foi elaborado através do programa *Power Point* (cf. figuras 8, 9 e 10).

Figura 8. Trecho de relatório da CPP 3



Fonte: Relatório da CPP 3

Figura 9. Trecho de relatório da CPP 3



Fonte: Relatório da CPP 3

Figura 10. Trecho de relatório da CPP 3



Fonte: Relatório da CPP 3

Observamos que a CPP 3 utilizou um programa diferenciado para produzir o relatório solicitado, já que apostou mais na entrega de elementos visuais para explicar ao leitor o que foi produzido. Dessa forma, considerando o que a CPP 3 respondeu nas questões que fizeram parte do Eixo temático 3, ela procurou escrever de maneira clara, objetiva e sem muitas complicações, incluindo em sua produção outros tipos de textos, e não aquele escrito em prosa (texto corrido), dando sentido à produção.

Segundo os apontamentos de Geraldi (1997), toda vez que escrevemos é imprescindível que tenhamos o que dizer com uma real finalidade, pois toda escrita deve ser elaborada considerando a existência de um leitor. Podemos escrever utilizando diferentes formas de texto, mas a produção deve ser elaborada considerando a situação social e o contexto histórico. Isso foi mantido pela CPP 3.

A CPP 4 escreveu em seu relatório as vivências referentes ao quarto bimestre do ano de 2021, procurando descrever diariamente o que realizou com a turma de uma maneira bem sucinta, em tópicos. Notamos, portanto, que ela atendeu à solicitação da gestão da escola, já que explicitou os trabalhos que havia realizado, escolhendo, para isso, a enumeração de itens.

Segue o relatório escrito pela CPP 4:

Figura 11. Trecho de relatório da CPP 4

09/11/2021
 - Calendário
 - Sugestão de vivência:
 - Contação de história: “Um camelo chamado Tobias”
 - Atividade

10/11/2021
 - Calendário

11/11/2021
 - Calendário
 - Sugestão de vivência:
 - Contação de história: “Chapeuzinho vermelho”
 - Atividade

12/11/2021
 - Vídeo de educação física
 - Recado sobre as turmas de volta às aulas

16/12/2021
 - Sugestão de vivência:
 - Vídeo: “Família da letra ‘s’ ”
 - atividade: desenhar e escrever as palavras com a letra “S”

17/12/2021
 - Vídeo de educação física

21/12/2021
 - Despedida do ano letivo e agradecimento aos pais

23/12/2021
 - Vídeo de despedida e finalização do ano letivo.

Fonte: Relatório da CPP 4

Comparando o relatório elaborado pela CPP 4 com o que foi respondido por ela nas questões do Eixo 3, notamos que a participante cumpriu o propósito comunicativo do relatório solicitado, considerando que a gestão não pediu para modificá-lo, mas, assim como no relatório produzido pela CPP 3, faltam articulações entre as partes descritas. No caso da CPP 4, ela mesma enfatizou que sente que precisa ler mais para aprimorar sua própria competência escritora. O fato de a participante ter apenas enumerado itens talvez possa ser reflexo da sua insegurança como escritora.

Segundo Conceição (2016), o processo da escrita acaba por atribuir aos escreventes e, dessa forma, aos leitores, a existência de uma postura relevante

diante da própria escrita. A autora ainda afirma que produzir um texto depende de muita dedicação e trabalho e que, para se escrever um texto com uma finalidade profícua, é preciso praticar a escrita para, então, aprender a escrever.

Quanto à preocupação da CPP 4 em procurar aprimorar sua própria competência escritora, isso nos faz elencar os estudos de Antunes (2005), que abordam a questão de que a produção de textos deve estar articulada com o desenvolvimento e com a busca pelo aprimoramento da competência em escrever, considerando que toda escrita elaborada por alguém (escritor) deve levar em conta que ela será feita para outro alguém (leitor) e com alguma finalidade, caso contrário, o que foi escrito tornar-se-á sem sentido.

Analisando, neste momento, o relatório da CPP 5, que escreveu sobre as ações realizadas durante o período de distanciamento social na Educação Infantil, referentes ao primeiro bimestre de 2021, constatamos que ela produziu duas tabelas com os dias da semana e as atividades trabalhadas com a sua turma – como visto no exemplo abaixo.

Figura 12. Trecho de relatório da CPP 5

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Contato com as famílias				Vídeo de apresentação da turma utilizando as fotos que as mães enviaram	
Estudo pessoal/pesquisa				Confecção das atividades impressas para a turma	Preparação do ambiente de gravação
Elaboração de Vivências				Pesquisa na internet de atividades com nomes	Gravação do vídeo: Os nomes da turma
Reuniões por vídeo conferência				Reunião de pais pelo meet	
Observações				Contato com a família pelo WhatsApp no grupo de pais	Contato com a família pelo WhatsApp no grupo de pais

Fonte: Relatório da CPP 5

Nas respostas das questões do Eixo temático 3 (percepções sobre a própria competência escritora), a CPP 5 elencou que os relatórios escritos por ela foram elaborados de maneira clara, considerando os objetivos a serem atingidos. No entanto, ela mostrou preocupação em melhorar sua escrita em relação aos registros

feitos em sua rotina escolar/profissional, considerando primordial o aprimoramento de sua própria competência escritora.

Assim, na escrita de seu relatório, verificamos que a CPP 5 se preocupou em escrever dando ênfase em um resultado final que fosse compreensível, ou seja, ela escreveu a fim de que a gestão escolar pudesse identificar as atividades desenvolvidas por ela.

A diferença entre o relatório da CPP 5 e o relatório da CPP 4, apresentado anteriormente, é que, embora ambos tenham sido produzidos em tópicos, a CPP 5 acrescentou uma coluna com temáticas gerais (*contato com as famílias, estudo pessoal/pesquisa, elaboração de vivências, reuniões por vídeo conferência e observações*), com o objetivo de agrupar as atividades realizadas de acordo com esses motes.

O relatório escrito pela CPP 6 referiu-se à apresentação de um *folder* explicativo e decorativo, contendo uma vivência elaborada para a sua turma, durante o trabalho remoto no ano de 2021. O texto apresentado, verbal e visual, mostra a preocupação da professora em deixar a proposta plenamente compreensível aos leitores – cf. figura 13.



Fonte: Relatório da CPP 6

Considerando o que a CPP 6 respondeu no Eixo 3, percebemos que ela seguiu a orientação da Direção e da Coordenação, não sentindo tanta dificuldade na elaboração do documento. Nesse relatório, a professora compartilhou na íntegra as orientações que foram dadas aos leitores – no caso, os pais das crianças – para a realização de dada atividade. Nesse sentido, tratou-se de um texto instrucional e, de acordo com esse tipo de texto, a CPP soube apresentar os pontos principais – *materiais, objetivos e passo a passo*. Com isso, identificamos o conhecimento que a CPP 6 possui em relação à noção de texto.

Dando sequência à nossa análise, abordamos, então, a elaboração do documento da CPP 7, que escreveu um relatório das ações realizadas durante o período de afastamento social na Educação Infantil. Nessa escrita, a professora participante usou tabelas, nas quais constavam sua identificação pessoa/profissional, a legenda das atividades (cf. figura 14), o registro das atividades e observações. Essa estruturação do relatório auxiliou na organização do que foi solicitado pela gestão da escola, favorecendo a compreensão de sua leitura.

A CPP 7, ainda para enriquecer sua produção escrita, usou fotos e *links* no intuito de desenvolver melhor seu documento (cf. figura 15).


Figura 14. Trecho de relatório da CPP 7

LEGENDA DE ATIVIDADES			
(A) CONTATO COM AS FAMÍLIAS	(B) ESTUDO PESSOAL / PESQUISA	(C) ELABORAÇÃO DE VIVÊNCIAS	(D) REUNIÕES
(A1) Postagem da sugestão da rotina semanal pelo Whatsapp. (A2) Divulgação da Vivência Lúdica no Facebook. (A3) Orientações gerais das Atividades Lúdicas. (A4) Acompanhamento pedagógico da turma pelos canais de comunicação (WhatsApp). (A5) Atendimento de pais. (A6) Utilização ou indicação do Centro de Mídias do Estado de São Paulo. (A7) Utilização ou indicação do Site da Secretaria Municipal da Educação. (A8)	(B1) Estudo pessoal e leitura de material pedagógico (BNCC, livros didáticos etc.). (B2) Pesquisa de materiais (planos de aulas, sugestões de brincadeiras, livros, histórias etc.) em sites, revistas e livros para a elaboração das vivências lúdicas. (B3) Pesquisa de livros e sites para indicar para as famílias. (B4) Participação em lives e palestras relacionadas à área de atuação. (B5) Cursos e eventos do CeFPE. (B6) Outros.	(C1) Elaboração e adaptação da Vivência Lúdica para as famílias. (C2) Gravação de vídeos / áudios para a Vivência Lúdica. (C3) Edição, seleção e elaboração de materiais de apoio para a Vivência Lúdica (vídeos, músicas, folder, cartaz, painel, apresentações, imagens, slides, sequências didáticas, atividades para impressão etc.). (C4) Elaboração e adaptação da Vivência Lúdica para o site da SME. (C5) Planejamento e elaboração de	(D1) HTPC. (D2) Reunião com a direção da escola. (D3) Reunião de coordenação pedagógica. (D4) Reuniões entre professores (planejamento, compartilhamento e troca de informações). (D5) Conselho de Escola e APM. (D6) Preenchimento de registros pedagógicos (Relatórios, Portfólio, Rotina Semanal, Diário de Bordo etc.). (D7) Outros.

Outros.		atividades com professor da Sala de Recurso (AEE). (C6) Planejamento e elaboração de atividades com professor de Educação Física. (C7) Elaboração de documentos, formulários ou planilhas on-line. (C8) Elaboração de plataformas ou tecnologias virtuais (blogs, sites, páginas na internet etc.). (C9) Elaboração de projetos. (C8) Outros.	
---------	--	---	--

Fonte: Relatório da CPP 7

Figura 15. Trecho de relatório da CPP 7

REGISTRO DA ATIVIDADE 30.08 a 03/09/21	
DIAS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE REALIZADA
SEGUNDA 30/08/2021	Vivência Lúdica “Superando”, orientações: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conheça a história do Robelson Moreira, um atleta paralímpico da nossa cidade. ➤ Vamos brincar de repórter? Depois de assistir ao vídeo, o que gostaria de perguntar atleta? Quais as suas curiosidades? Prepare-se para entrevistá-lo. Elabore uma pergunta bem b para fazer para ele no encontro virtual de quarta-feira ➤ Convite encontro dia 1/09 às 10:30h
[...]	[...]
SEXTA 03/09/2021	Acompanhamento da vivência lúdica: “Superando”, orientações: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vamos rever as vivências e colocar em dia as que estão faltando fazer? ➤ Vamos brincar? ✓ Jogos interativos <ul style="list-style-type: none"> ● Esportes paralímpicos Disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/20024116/esportes-paral%C3%ADmpicos ● Quebra-cabeças Vamos brincar? Disponível em: https://www.jspuzzles.com/en/animal/goat/853135 Disponível em: https://www.jspuzzles.com/en/transportation/vehicle/boat/gondola/853134 Preenchimento de registros pedagógicos 

Fonte: Relatório da CPP 7¹⁹

Comparando o relatório da CPP 7 com as respostas dadas por ela no Eixo 3, percebemos que houve uma grande preocupação por parte da colaboradora em detalhar cada elemento apresentado no relatório. Em relação ao relatório da CPP 5,

¹⁹ A figura representa o *print* de tela feito pela CPP e anexado ao seu relatório. A baixa qualidade da imagem já se apresentava assim no relatório da professora.

por exemplo, que também fez uso de temáticas gerais para agrupar as informações, o relatório da CPP 7 está mais bem estruturado e, ainda, no que tange ao conteúdo, a professora soube especificar sua rotina escolar/profissional naquele momento. Ela, por exemplo, trouxe reflexões das atividades desenvolvidas, como na seguinte parte presente no texto, dentre outras: “*As nossas crianças fizeram perguntas inteligentes, demonstraram-se participativas e envolvidas com o tema.*”

O relatório apresentado pela CPP 7 parece, de fato, ter sido planejado antes de escrito, além de ter cumprido as outras etapas do ato de escrever. De acordo com os autores citados neste estudo, toda escrita passa a ter valor na medida em que há o discernimento sobre a necessidade de procurar seguir todas as importantes etapas: o planejamento da escrita, o ato da escrita, a revisão da escrita e a etapa final, a reescrita da escrita. A ideia de ter havido, para a escrita desse relatório, um planejamento ganha mais força quando observamos que a professora reserva em seu texto um espaço dedicado à avaliação e ao deferimento por parte da gestão.

Portanto, considerando a escrita elaborada pela CPP 7, avaliamos que a respectiva professora, com Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado) em Educação, elaborou um relatório mais detalhado, com desenvolvimento mais extenso e isso pode ser explicado pelo fato de ela ter se especializado recentemente (2022), mostrando, dessa forma, uma maior preocupação em atualizar sua bagagem profissional, refletindo, assim, na escrita do relatório entregue por ela. Inclusive, a CPP 7 foi a única que destacou, em sua resposta à questão 6, o artigo para publicação como um dos tipos de texto solicitado pela gestão, durante o trabalho remoto, em 2021. Embora um artigo para publicação talvez não tenha sido demandado pela gestão da escola, é interessante o fato de ela o ter citado, demonstrando seu refinamento quanto a tipos de gênero e a tipos de esfera de atividades humanas.

Englobamos em nossa análise o relatório de encerramento do terceiro bimestre de 2021, feito pela CPP 8, que utilizou, no início de seu texto como um enunciado, alguns itens norteadores para facilitar a sua escrita – por exemplo, a participação das famílias nas atividades, as experiências observadas em relação à interação família/criança no contexto das atividades não presenciais e a comunicação, as experiências exitosas, as dificuldades encontradas e outras considerações e demais observações (cf. figura 16).

Figura 16. Trecho de relatório da CPP 8

Em relação aos trabalhos realizados de forma remota, elabore um relatório levando em consideração os itens elencados abaixo:

- 1.1. Participação das famílias;
- 1.2. As experiências observadas em relação à interação família/criança no contexto das atividades não presenciais e a comunicação;
- 1.3. Experiências exitosas;
- 1.4. As dificuldades encontradas e outras considerações.
- 1.5. Demais observações.

Fonte: Relatório da CPP 8

A escrita da CPP 8 nos revela que ela compreende a finalidade de um texto, com começo, meio e fim, uma vez que ela cumpre as expectativas lançadas ao indicar quais itens deveriam ser descritos em sua produção.

Segundo Antunes (2016), quando escrevemos um texto, devemos assumir a condição de autores dos dizeres ali postos, ou seja, colocamos na escrita nossos repertórios. Nesse sentido, destacamos duas passagens do relatório da CPP 8. O primeiro diz respeito à inclusão, feita pela professora, dos percentuais de participação das famílias/crianças nas vivências propostas; e, o segundo, a uma citação feita por ela (cf. figura 17).

Figura 17. Trecho de relatório da CPP 8

Em média a participação das famílias/ crianças nas vivências propostas por turma foi:

- Fase 4 A -48%
- Fase 4 B - 35%
- Fase 4 C - 40%
- Fase 4 D - 35%
- Fase 4 E – 35%

[...]

O ensino remoto, que não chamamos aqui de Educação Infantil, devido as configurações apresentadas no mais novo documento orientador da educação brasileira a BNCC, bem como nossas convicções e conceituações de infância e educação infantil. Posto isto, sabemos que a pandemia do Covid 19, não possibilita com segurança outro modelo de ensino que o remoto. E após um ano de aprendizagens entendemos que mesmo a distância podemos manter a criança como autora. Assim como nos afirma Tebet sobre os bebês e aqui ampliamos para todas as crianças:

A partir das ideias desses autores, argumentamos que “bebês” são seres imersos na condição pré-individual. São devires, diferença, potencialidade pura não individualizada; enquanto crianças são

indivíduos que possuem uma identidade (de idade, gênero, pertença cultural, étnico-racial, etc.)
--

Fonte: Relatório da CPP 8

Ainda que esses trechos apresentem problemas – na segunda parte, por exemplo, há desvios quanto ao uso da escrita formal da língua portuguesa e inadequações relacionadas à citação – não sabemos se é direta ou indireta e não temos a referência –, conseguimos identificar uma tentativa da autora de enriquecer seu texto com dados estatísticos e com constatações vindas de um(a) especialista. Ao fazer uso desses recursos, a CPP 8 procurou mostrar que identifica o que é e, dentre alguns objetivos, para que serve um relatório.

Ao analisarmos detalhadamente o relatório da CPP 9, percebemos que o texto entregue à gestão escolar por essa professora era idêntico ao texto entregue pela CPP 8. A única diferença estava no preenchimento do nome da professora em cada um dos relatórios. Isso, inicialmente, fez com que nos propuséssemos a descartar tais textos; no entanto, por fim, decidimos mantê-los na análise para problematizar, de modo geral, a escrita dos textos feita pelas CPPs e para enaltecer a reflexão coletiva apresentada nesses documentos.

A prática de uma escrita coletiva, para cumprir com as demandas solicitadas pela gestão escolar, ainda que não tivesse sido a prática indicada, pode ter acontecido com certa frequência. Essa atitude, que foi revelada na resposta de uma CPP ao questionário, como sinalizado anteriormente, e que aparece agora na análise dos relatórios, pode refletir um caminho utilizado pelas professoras para que o tempo de trabalho fosse otimizado, visto que, em especial naquela época, eram muitas e novas as demandas que chegavam para que o ensino remoto funcionasse. Por outro lado, não podemos desconsiderar que a escrita coletiva possa ter sido, também, um impulsionador para a reflexão em conjunto das experiências vivenciadas naquele “novo normal”.

No caso das CPPs 8 e 9, ambas refletiram sobre o trabalho que estavam realizando em relação às exigências da BNCC:

Figura 18. Trecho de relatório da CPP 9

Desta maneira cabe a nós docentes da Fase 4 mediar, organizar e oportunizar momentos de aprendizagem que favoreçam as crianças mesmo em ambiente doméstico o mínimo de estímulos para desenvolver os campos e habilidades citados na BNCC.

Fonte: Relatório da CPP 9

Os relatórios em si acabam sendo uma ferramenta reflexiva, fazendo com que o estudo sobre eles seja primordial, a fim de que as ideias não se percam e sua construção aconteça de maneira efetiva e compreensível. Diante disso, surge a necessidade de fazer com que os relatórios elaborados passem a ser importantes instrumentos tanto para quem os escreve quanto para quem os lê.

Adiante, levando em conta o relatório da CPP 10, verificamos que ela enfatizou a avaliação e o encerramento do terceiro bimestre no ano de 2021, descrevendo o que foi elaborado no planejamento com a equipe de profissionais, o que foi acordado nas reuniões, os interesses dos pais/responsáveis em relação às atividades propostas e a vivência de cada criança e sua família.

A colaboradora da pesquisa escreveu seu relatório, com parágrafos explicativos, e, assim como outras CPPs, acrescentou em seu texto dados estatísticos (cf. figura 19).

Figura 19. Trecho de relatório da CPP 10

Sobre a participação nos grupos, até o fechamento do bimestre, foi levantado que:

FASE 5A 20% participa remotamente das vivências
FASE 5B 40% participa remotamente das vivências
FASE 5C 20% participa remotamente das vivências
FASE 5D 25% participa remotamente das vivências.

Convém destacar que as famílias que não participavam das vivências remotas, continuam não participando, sendo que algumas optaram pelo retorno e outras não. Na busca ativa, o argumento geral pela não participação é a falta de tempo e a opção pelo não retorno é a insegurança.

Sobre o retorno presencial, pode-se dizer que de modo geral foi tranquilo, com média de 3 a 6 crianças por turma. Nós professoras observamos a euforia das crianças em retornar para a escola, a necessidade de verbalizarem bastante as expectativas e emoções. Pudemos fazer uma avaliação diagnóstica das crianças frente às vivências ofertadas presencialmente e notamos que: as crianças que já participavam remotamente e realizavam as vivências em casa apresentaram maior facilidade na realização das atividades; as crianças que não realizavam as vivências remotamente apresentaram dificuldades de expressão e coordenação de modo geral, a interação entre as crianças foi

positiva e acolhedora na medida do possível, as crianças não choraram e não apresentaram problemas de adaptação.

Fonte: Relatório da CPP 10

A CPP 10 elaborou o documento atendendo às solicitações da gestão, mostrando o que foi trabalhado, como foi desenvolvido e para quem as estratégias tiveram alcance.

Figura 20. Trecho de relatório da CPP 10

As crianças com necessidades especiais também não apresentaram dificuldades de interação e adaptação. Cada professora fez uma reunião de fechamento de bimestre com as famílias, reforçando todos os informes sobre o retorno presencial, a nova rotina de trabalho nos grupos e a importância de continuar participando remotamente.

Fonte: Relatório da CPP 10

E, para complementar seu relatório, a CPP 10 concluiu sua escrita de forma a deixar claro o encerramento do terceiro bimestre, item também solicitado e integrante da explicação do conteúdo de seu documento:

Figura 21. Trecho de relatório da CPP 10

Dessa forma, encerramos o terceiro bimestre, ofertando vivências remotas e presenciais, sendo que o principal objetivo no início da recepção dos grupos presenciais foi o acolhimento das crianças para experienciarem de forma positiva esse novo jeito de frequentar a escola.

Fonte: Relatório da CPP 10

Percebemos, em sua escrita, informações necessárias para seu entendimento e desenvolvimento profissional. A CPP 10 procurou ser objetiva, não omitindo informações importantes, considerando que o leitor, no caso a gestão da escola, não esteve presente no momento dos acontecimentos dos fatos. Por isso, a colaboradora produziu o texto considerando o planejamento das ações e dos registros, tentando aproximá-los ao máximo da realidade dos fatos relatados.

Ela, ao responder as perguntas do Eixo 3, enfatiza que escreveu de maneira simples, com formato claro e de fácil entendimento tanto para a gestão quanto para ela mesma. Em relação à sua percepção sobre sua própria escrita, considerando os

textos produzidos no ambiente escolar, a CPP 10 apontou que os momentos de escrita, para ela, foram tranquilos.

Resgatando os dizeres de Zabalza (2004), escrever um registro relacionado à prática do docente tem a ver com a escrita de sua própria agenda ou de seu próprio diário, uma escrita reflexiva, contendo os acontecimentos, sejam eles bons ou os não tão bons, que, por algum motivo, não atingiram os objetivos desejados. Podem fazer parte desses registros diferentes formas de expressão, mas todas com o objetivo de registrar algo relacionado ao trabalho e algo que tenha sido necessário. Nas percepções e na escrita da CPP 10, percebemos que os registros feitos realmente não foram em vão.

O relatório da CPP 11 configurou-se como aquilo que reconhecemos como pauta de uma reunião, mas, também, com informações condizentes com a sua ata. Houve, inclusive, a listagem dos responsáveis das crianças que estiveram presentes em uma atividade realizada e a justificativa daqueles que explicaram sua ausência.

Foi uma escrita redigida de modo a explicar a importância da participação dos pais/responsáveis e a construção de um vínculo de respeito entre escola, família e docentes, assuntos estes interessantes para constar em documentos solicitados pela gestão escolar.

A CPP 11 havia dito que, antes de escrever os textos demandados pela Direção e/ou Coordenação, necessitava organizar os fatos, para deixá-los compreensíveis. Para ela, talvez, a divisão entre temas pautados e o que se discutiu sobre eles seja uma forma de sistematizá-los (cf. figura 22).

Figura 22. Trecho de relatório da CPP 11

Pauta

1. Apresentação do resumo do 1º bimestre

Ouvir os pais

A importância da interação/ protocolo de busca ativa (gestão escolar)

Uso da escrita como função social (vídeo profª Dra. XXX/ XXX)

Uso do caderno e outros materiais (movimento de pinça e sua importância)

O Projeto: Vem pra Turma! (letras, números, diversidade social, cores, etc)

Agradecimentos!

Relatório da Reunião de Pais e Mestres da Fase 4 A- manhã-profª XXX

No dia 27 de maio de 2021 foi realizada a 3º reunião online de Pais e Mestre da Face 4 A, nos seguintes períodos: 9h da manhã e 19h noite.

[...]

Fonte: Relatório da CPP 11

Ela também enfatizou que acreditou ter elaborado um bom texto, pois não foi pedido para reescrevê-lo. No entanto, disse ter consciência de que precisa buscar aprimorar sua competência escritora. É interessante a observação feita pela professora, levando-nos a compreender que, para ela, a reescrita refere-se a uma etapa a ser cumprida apenas se demandada pela gestão. Diante do conjunto textual apresentado pela CPP 11, no que corresponde à forma, ela poderia ter revisado e reescrito seu relatório antes de entregá-lo.

A CPP 12 também optou pela entrega de um *folder* explicativo como relatório das atividades realizadas, como apresentado na figura a seguir.

Figura 23. Relatório da CPP 12



Fonte: Relatório da CPP 12

Articulando com o que a CPP 12 respondeu no Eixo temático 3, podemos concluir que a colaboradora participante da pesquisa não apresentou dificuldade ao elaborar o documento, descrevendo a vivência de acordo com o que foi solicitado; entretanto, assim como apontado por ela, outros tipos de registros, como registros de falas das crianças, por exemplo, deixariam o relatório mais completo.

É válido reforçar que o ato da escrita não demanda um único padrão (ANTUNES, 2003). No caso dos relatórios aqui apresentados, as professoras tinham

bastante autonomia para escrevê-los de acordo com o que consideravam pertinente. No caso dessa professora, chama-nos a atenção, positivamente, o fato de ela ter refletido após a entrega das escritas sobre aquilo que, de algum modo, poderia enriquecer suas produções.

Sobre a análise do relatório escrito pela CPP 13, destacamos que a professora descreveu o que foi desenvolvido no primeiro bimestre de 2021, considerando o trabalho coletivo entre todas as professoras, mas respeitando as especificidades de cada turma. Notamos que esse relatório, escrito no primeiro bimestre de 2021, foi, de alguma forma, reutilizado pelas CPPs 8 e 9, para a entrega de seus relatórios no terceiro bimestre.

Figura 24. Trecho de relatório da CPP 13

Em média a participação das famílias/ crianças nas vivências propostas por turma foi:

- Fase 4 A -72%
- Fase 4 B -80%
- Fase 4 C -80%
- Fase 4 D -75%
- Fase 4 E - 78%

Observamos que a participação está ligada à importância que as famílias dão à escola e a essa etapa de ensino (visto que algumas priorizam os filhos mais velhos) e ao vínculo estabelecido com a professora da turma.

O contato inicial por meio de entrevista trouxe um resultado significativo na participação.

Algumas das dificuldades encontradas foram:

Falta de materiais escolares

Organização familiar para conciliar trabalho (home office ou presencial), com as vivências, com as atividades escolares de outros filhos, com o cuidado da casa/família.

Vale destacar que 100% das famílias fazem parte do grupo das turmas, visualizam as mensagens e recebem os comunicados e as informações enviadas pelas professoras e pela escola.

Fonte: Relatório da CPP 13

A CPP 13, nas questões respondidas no Eixo 3, apontou que fez os relatórios, para deixá-los mais completos, com base nas informações obtidas nas reuniões online, relatando a rotina diária de seu trabalho. Em relação a atender às solicitações da gestão com o texto escrito e entregue, a CPP 13 enfatizou que tentou ao máximo seguir as instruções dadas pela gestão, relatando de forma clara o trabalho desenvolvido no primeiro bimestre de 2021. Ela também esclareceu que, em relação à sua própria competência escritora, percebe que precisa praticar mais sobre a escrita, com exercícios de relatar, descrever e pensar sobre o cotidiano escolar.

Após o contato com o relatório da CPP 13, talvez possamos entender que aquilo que a professora sinalizou que precisa praticar mais esteja relacionado ao registro reflexivo das práticas escolares vivenciadas. De forma objetiva, ela listou o dia a dia daquele momento, sem dar muito espaço a algum apontamento crítico do que estava sendo feito e/ou a alguma justificativa dos acontecimentos.

O relatório apresentado pela CPP 14 é muito similar ao texto apresentado pela CPP 5, pois ambos correspondem ao preenchimento de tabelas.

Figura 25. Trecho de relatório da CPP 14

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Contato com as famílias	Agenda semanal Vivência 8- Era uma vez um Menino Travesso (vídeo e desenho da história)	Mensagem das professoras de AEE sobre autismo Pedido as pais de nome e documento de 2 pessoas que possam fazer a retirada do kit alimentação	Vivência sobre os números nas nossas vidas	Lembrete das vivências e devolutivas sobre os dados do kit alimentação	Aula de educação física
Estudo pessoal/pesquisa	-----	Leitura Slides disponibilizados sobre os HTPC realizados até o momento	Leitura texto sobre primeiros sinais de autismo em crianças	-----	Organização dos dados referentes ao kit alimentação recebidos
Elaboração de Vivências	Organização das vivências recebidas na última semana	Pesquisa de bordas para atividades com o tema fundo do mar Elaboração Folder sobre documentação para retirada do kit alimentação	Pesquisa de bordas para atividades com o tema fundo do mar	Montagem de slides com foto das crianças e desenho fundo do mar no Power Point	Gravação de vídeo sobre nomes e fundo do mar
Reuniões por vídeo conferência	HTPC	Reunião entre pares fase 5	-----	Live sobre currículo Paulista no youtube	-----
Observações	A aluna XXX que já não tinha sido localizada anteriormente pediu transferência para outro município. Atendimento diário no whatsapp do grupo e tb no particular (dados referentes ao kit alimentação foram enviados no privado Envio diário do calendário				

Fonte: Relatório da CPP 14

A escrita desse relatório deu-se de forma bastante objetiva (vejamos, inclusive, a abreviação de *também – tb*). De acordo com o que a CPP 14 respondeu no Eixo 3, ela apresentou um certo domínio em realizar as anotações em seu texto escrito, enfatizando seu tempo de atuação na Educação Infantil. Foram variadas as atividades realizadas.

Finalizando nosso estudo referente às análises dos relatórios escritos e entregues pelas CPPs, apontamos, por último, a produção escrita da CPP 15, que também apresentou as ações realizadas durante o primeiro bimestre de 2021.

Esse relatório, assim como os apresentados pela CPP 5 e pela CPP 14, seguiu o esquema de preenchimento de tabelas.

Figura 26. Trecho de relatório da CPP 15

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Contato com as famílias	Interação com os pais sobre o tema a ser trabalhado na semana.	Encaminhamento da História "Pintinho Ruivo de Raiva" Canal Fafá conta.	Encaminhamento da receita de massinha caseira.	Interação e retorno das famílias.	Encaminhamento da vivência de Educação Física.
Estudo pessoal/pesquisa	Pesquisas no site Pinterest.		Pesquisas em diversos canais do Youtube.		
Elaboração de Vivências	Criação do Post da vivência a ser proposta.	Elaboração e formatação de vídeo sobre a orientação da vivência.			Planejamento de vivências coletivamente.
Reuniões por vídeo conferência	HTPC			Roda de conversa com a coordenação: Currículo paulista e educação Infantil	Reunião com os pares.
Observações					

Fonte: Relatório da CPP 15

Contando, também, com o que a CPP 15 respondeu nas questões abordadas no Eixo 3, notamos que sua escrita foi elaborada considerando o que ela apontou sobre ter conseguido atender às solicitações da gestão, pois sua produção seguiu uma linha simples e clara. Ela acrescentou ainda que sua percepção em relação à sua própria escrita, levando em conta os textos produzidos no ambiente escolar, condiz a uma aprendizagem satisfatória, pois ela sempre procura atingir o esperado, mas, enfatiza que percebe sua necessidade em melhorar.

A escrita redigida pela CPP 15 deixou seu texto explicativo e condizente com o que deveria ter sido abordado. Assim, percebemos uma troca de informações efetiva entre os sujeitos, no caso entre a CPP 15 e a gestão da escola.

Após todas as análises, concluímos que os relatórios apresentados, em sua maioria, foram escritos de forma clara e objetiva, esclarecendo à gestão escolar as atividades que estavam sendo feitas no contexto de 2021. As CPPs, portanto, corresponderam aos propósitos comunicativos dos textos solicitados. No entanto, em todos eles, poderia ter sido feito um trabalho mais refinado com a escrita.

Além disso, outra conclusão há de ser feita: a hipótese que levantamos de que as professoras com curso em Letras e/ou com Pós-Graduação (no caso, as CPPs 2, 3, 4, 6, 8, 14 e 15) elaborariam relatórios mais detalhados, com desenvolvimento mais extenso, não se confirma plenamente²⁰. Isso pode ser explicado, talvez, pela possibilidade dada às professoras de entregar tipos diferentes

²⁰ Considerações sobre a CPP 7 já foram feitas anteriormente.

de textos representando o gênero textual/discursivo relatório, o que ocasionou a confecção de um conjunto bastante heterogêneo de relatórios. Nesse conjunto, os textos feitos por essas CPPs não se diferenciaram dos demais.

Em termos gerais, segundo as percepções e a escrita das professoras participantes desta pesquisa, sublinhamos a pertinência da apresentação de uma proposta formativa que busque discutir o aprimoramento da competência escritora do corpo docente. Na sequência, abordamos essa construção.

4.3 Novos olhares: proposta formativa docente sobre competências em escrita

Nesta subseção, tecemos comentários sobre o PTT desta pesquisa, a proposta formativa docente sobre competências em escrita.²¹

Por intermédio dessa proposta, esperamos que os professores possam, a partir de sua busca e de sua realização, enriquecer a bagagem profissional no que diz respeito ao ato de escrever, com ênfase no aprimoramento de sua própria competência escritora, considerando a produção de textos que circulam no contexto escolar/profissional.

O ato de ser professor ligado ao ato de ser reflexivo revela a importância pela busca da melhora, com o objetivo de engrandecer sua carreira e sua prática. Como apontado por Nóvoa (1992) e outros autores, a reflexão sistemática favorece ao docente compreender sobre sua própria prática e sobre como conceber outra direção para suas ações, pois, ao contrário, a falta de oportunidades que levam à reflexão compartilhada acaba por inibir as chances de dividir dúvidas, sugestões e anseios sobre a prática e o prazer do enriquecimento recíproco.

A participação em uma proposta formativa coletiva, portanto, deve fazer com que os conhecimentos do professor não fiquem apenas restritos ao que ele consegue ou não realizar. A sua atuação deve ser bem mais ampla, pois deve incluir as responsabilidades sociais e políticas que o seu papel profissional implica em sua participação na escola ou em outros espaços.

Na nossa pesquisa, o PTT se faz necessário diante da necessidade de professores lidarem com determinados gêneros para cumprirem com as atividades demandadas pelas instituições escolares. Sendo assim, questões articuladas com o

²¹ Cf. Apêndice C.

desempenho profissional devem fazer parte da proposta, para que haja uma relação da prática do professor com os reais problemas que vivenciam. Além disso, toda formação e toda valorização profissional contribuem para a democratização do ensino.

Dessa forma, pensamos em uma proposta com foco em textos do cotidiano escolar/profissional, abrangendo grupos de estudos, práticas de leituras, escritas de textos e trocas de sugestões e ideias entre os grupos, pois a leitura realizada pelo outro colabora para que o escritor/autor faça uma análise crítica e construtiva de sua própria escrita, possibilitando, neste caso aos professores, a reflexão e exploração do próprio processo de escrever, da relevância do planejamento à relevância da reescrita.

A proposta formativa desta pesquisa foi elaborada para ocorrer em encontros voltados ao compartilhamento de conhecimentos, a trocas, que poderiam acontecer nos horários de trabalho pedagógico coletivo ou em outros momentos possíveis.

Em um primeiro momento, sugerimos que sejam estudadas pelo grupo questões pertencentes a textos, discursos e gêneros textuais/discursivos. Para isso, recomendamos que sejam utilizados trechos (ou a íntegra) de textos dos autores mencionados neste estudo, que abordam tais conceitos e, ainda, que discutem o ato de escrever. Essa fundamentação deve colaborar para o entendimento da produção/recepção de textos escritos.

Um dos objetivos dessa primeira etapa será o de proporcionar aos participantes a compreensão sobre a escrita, fazendo com que reconsiderem alguns mitos como “*a escrita é um dom*” ou “*escrever é muito difícil*”. A leitura dos materiais indicados poderá ser feita em voz alta, pelos integrantes que assim desejarem, para que todos possam ouvir e, depois, trocar ideias e sugestões a respeito do que foi lido.

Para complementar esse primeiro momento (que poderá durar o quanto o grupo considerar desejado), sugerimos que cada um escreva sua compreensão a respeito das noções de texto, discurso e gênero textual/discursivo e das operações envolvidas na produção de textos escritos. Para além das reflexões coletivas feitas oralmente, esse momento de escrita servirá para a sistematização individual das ideias compreendidas.

Em um segundo momento, recomendamos que sejam abordadas a necessidade e a importância da escrita de textos do contexto escolar/profissional,

considerando o que é produzido de acordo com as demandas da gestão da escola. Para essa etapa, textos autênticos deverão ser analisados e discutidos pelos professores, tais como *planejamento bimestral, rotina diária de alunos, pautas de reuniões, relatórios, etc.* – a depender dos interesses do grupo.

Os exemplos desses textos servirão para que o grupo, coletivamente, analise e identifique se o que foi escrito em cada um deles atendeu, de maneira compreensível, ao que foi solicitado.

O que foi trabalhado no primeiro momento da proposta formativa auxiliará nesse exercício, contribuindo para que dialoguem no sentido de auxílio mútuo em relação à elaboração dos textos solicitados pela gestão escolar.

Em um terceiro momento, complementando as dinâmicas realizadas anteriormente, sugerimos que os professores sejam convidados a escrever, na íntegra, documentos demandados pela gestão. Na comanda da dinâmica, dessa vez individual, deverão estar explícitas as instruções de como eles devem proceder com a elaboração de tal texto, para que cada um escreva o que foi solicitado de maneira direcionada. As finalidades do texto a ser produzido deverão ser bem explicadas, a fim de que o autor tenha suas intenções bem definidas e o leitor, no caso a gestão da escola, consiga compreender o que tiver sido elaborado.

Após essa atividade, deverá ser pedido aos professores que troquem os textos escritos, para que haja a leitura e a análise por parte do outro, com o objetivo de que sejam feitas sugestões para o refinamento do texto, que deverá estar de acordo com tipo de texto da esfera escolar indicado. Essa dinâmica, além de propiciar a importância da finalidade do ato de escrever, será imprescindível para que haja também a valorização de todos os envolvidos na atividade, uma vez que seus conhecimentos serão compartilhados e poderão fazer a diferença na produção do colega professor.

Por fim, os participantes poderão reescrever os documentos elaborados anteriormente, considerando as sugestões recebidas. Essa atividade, que dependerá da participação do colega para ter êxito, refletirá um ganho individual e coletivo, com o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os pares.

Imbernón (2006) defende que toda proposta formativa deva acontecer com o intuito de melhorar a qualidade profissional do docente e, para que ela seja ativa, é necessário que haja diferenciadas alternativas, para estimular a comunicação entre os participantes, potencializando as trocas de experiências. Isso justifica o fato de

termos pensando em uma série de atividades para a nossa proposta, não se limitando apenas ao estudo de textos teóricos.

Nosso PTT, portanto, elaborado para complementar nossa pesquisa e com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento das competências em escrita, com textos elaborados no contexto escolar/profissional, deverá revelar questões ocultas que afetam os professores, ou seja, questões que talvez não estejam tão explícitas quanto à maneira de elaboração dos textos da esfera escolar, mas que contribuem na tomada de decisões adequadas, possibilitando assim a reflexão e exploração do próprio processo de escrever.

Propostas formativas docentes como essa acabam por se caracterizar como contextos em que, aliás,

[...] investigam-se processos identitários, relações sociais, concepções de objetos de ensino, muitas vezes dentro de uma concepção crítica que visa contribuir não só para a formação como também para o fortalecimento desses profissionais, em função do contexto macrossocial pouco favorável à (auto)imagem do professor. (KLEIMAN, 2001, p. 21-22)

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso, objetivou responder a esta questão: *Quais são as percepções de um determinado grupo de professoras da Educação Infantil sobre sua própria escrita, considerando os textos que elas produzem em seu contexto escolar/profissional?*

Para isso, analisamos o que um conjunto de 15 (quinze) professoras da Educação Infantil de um CEMEI de São Carlos/SP disse a respeito (i) de noções de texto, discurso e gênero textual/discursivo, (ii) do que caracteriza o ato de escrever e (iii) da sua própria competência escritora.

Os dados nos permitiram levantar algumas considerações sobre o perfil das CPPs: são professoras com faixas etárias diferentes (entre 36 e 53 anos), que possuem o curso de Pedagogia e outros de Ensino Superior em diferentes áreas da Educação; buscam aprimorar sua bagagem profissional, pois possuem Ensino Superior em várias áreas, pós-graduação *latu sensu* (especialização) e 1 (uma) *stricto sensu* (mestrado), em universidades conceituadas.

A maioria das professoras atuou/atua, há mais de 14 anos, na Educação, na área da Educação Infantil (entre 1 e 6 anos de idade), e algumas atuaram nos Ensinos Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos. E, na instituição partícipe desta pesquisa, elas trabalham há mais de 5 (cinco) anos, dados que revelam o comprometimento e a dedicação de todas em sua atuação profissional na escola.

A organização dos dados em 3 (três) eixos temáticos, além de facilitar a análise, proporcionou uma melhor reflexão e apresentação dos resultados. Em linhas gerais, no eixo 1, quanto às percepções sobre texto, discurso e gênero textual/discursivo, os dados revelaram que as percepções das professoras se aproximaram, apenas parcialmente, das discussões teóricas propostas nesta pesquisa, já que, ao abordarem texto e gênero, parecem priorizar questões voltadas à forma/estrutura desses elementos, resvalando em questões sobre as condições de produção/recepção dessas interações humanas. No eixo 2, referente às percepções sobre o ato de escrever, se, por um lado, as professoras aparentam não ter conhecimento pleno sobre as operações envolvidas no ato de escrever, já que nunca ou raramente fizeram menção ao planejamento, à escrita e à revisão/reescrita, por outro lado, de forma predominante, também não atrelaram a

boa escrita ao número de desvios ortográficos de um texto. A maioria das CPPs deu ênfase, para definir um texto *bem escrito*, no conhecimento do autor sobre o tema a ser escrito, no texto apresentar textualidade e no cumprimento de sua finalidade. No último eixo, o 3, que trata das percepções das professoras sobre a sua própria competência escritora, verificamos que facilidades e dificuldades na hora da escrita foram surgindo, especialmente, de acordo com o quanto elas percebiam uma interação com seus interlocutores (a gestão escolar) e com o quanto elas sabiam a respeito das funcionalidades dessa interação. Além disso, para todas as participantes, concluímos que o aprimoramento da escrita pode trazer benefícios, porque quando alguém se interessa em aprender a escrever, e assim o faz, está aprendendo muitos outros conteúdos, além dos que fazem parte do sistema de escrita, como as características discursivas da língua e as formas que ela assume em diferentes contextos e gêneros, destacando, também, sua importância quando realizada socialmente.

Complementando o nosso estudo, analisamos também 15 (quinze) relatórios, sendo 1 (um) de cada CPP. Articulamos a análise e o levantamento do que foi escrito nos relatórios às repostas das CPPs a partir do Eixo temático 3, que nos possibilitou compreender suas percepções sobre sua própria escrita, considerando os textos (relatórios) produzidos em sua rotina escolar/profissional.

Notamos que alguns relatórios foram elaborados somente a partir de textos escritos, incluindo parágrafos para que discorressem sobre as atividades desenvolvidas, e que outros foram criados com base em tabelas, *folders* e *slides* com esclarecimentos sobre o que havia sido feito.

Em síntese, se, por um lado, houve uma heterogeneidade significativa quanto aos tipos de relatórios entregues à gestão escolar; por outro, ficou evidente o fato de todas as professoras terem compreendido o propósito principal desses documentos, o de resgatar, sistematizar e registrar o trabalho docente realizado durante o período de isolamento social ocorrido pela Covid-19.

Por último, elaboramos e apresentamos uma proposta formativa docente com vistas às necessidades do corpo docente em relação ao desenvolvimento das competências em escrita, com foco em textos do cotidiano escolar/profissional. Esperamos que essa proposta desperte nos colegas docentes o interesse pelo enriquecimento de sua bagagem profissional (e

peçoal), que também deve comportar conhecimentos voltados à produção/recepção de textos, discursos e gêneros textuais/discursivos.

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. **Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa**, v. 09, p.9-19. 2006.
- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-21.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEAUGRANDE; R-A. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1983.
- BIAZOLLI; C. C.; BERLINCK, R. de A. Apresentação. In: BIAZOLLI; C. C.; BERLINCK, R. de A. (org.). **Gêneros textuais-discursivos no estudo de processos de variação e mudança**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 7-12.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.
- CANDAU. V. M. F. Formação de Professores: tendências. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Paulo: EdUFSCar, 1997. p. 51-68.
- CARVALHO, J. A. B. **O ensino-aprendizagem da escrita**: avaliar capacidades, promover competências. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.
- COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. Ensino da escrita: teoria e prática aplicadas à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual. In: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa para a**

contemporaneidade: escrita, leitura e formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 113-180.

CORALINA, C. **Melhores poemas Cora Coralina**. São Paulo: Global Editora, 2020.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CURI, C. M. G. **Formação continuada e educação a distância (EAD):** aperfeiçoamento das competências e habilidades dos bibliotecários. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Departamento de Ciência da Informação, Universidade Federal Fluminense, 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 67-79.

GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações, **Alfa**, n.39, p.13-21, 1995.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2020.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis) curso**, v. 10, p. 619-633, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PIETRI, E. A função da escrita e do ensino de escrita: a formação inicial de professores de língua portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade**: escrita, leitura e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 19-58.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. **Cara Professora, Caro Professor**, p. 24-29, 2006.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SÃO CARLOS. **Decreto no. 120, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da administração pública direta e indireta, de medidas temporárias de prevenção à disseminação do Coronavírus (COVID-19). 2020a.

SÃO CARLOS. **Decreto no. 139, de 20 de março de 2020**. Altera dispositivo do Decreto Municipal no. 120, de 19 de março de 2020, que "dispõe sobre a adoção, no âmbito da administração pública direta e indireta, de medidas temporárias de prevenção à disseminação do Coronavírus (COVID-19)". 2020b.

SÃO CARLOS. **Decreto no. 140, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da atividade comercial, de medidas temporárias de prevenção à disseminação do Coronavírus (COVI-19). 2020c.

TRAVAGLIA, L. C. Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p.87-107.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepções de professoras da Educação Infantil sobre sua própria escrita: elaboração de uma proposta formativa docente para o aprimoramento da produção de textos no contexto escolar/profissional

Pesquisador: SANDRA REGINA FERREIRA ESTEVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59689022.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.680.174

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1965181, de 05/09/2022) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_Versao1, de 05/09/2022).

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram descritos como segue:

"Objetivo Primário:

Este estudo tem por objetivo geral coletar e avaliar as percepções de um grupo de professoras da Educação Infantil, de um determinado Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de São Carlos/SP, sobre sua própria escrita, considerando os textos que produzem em sua rotina escolar/profissional.

Objetivo Secundário:

- Identificar o conhecimento das professoras participantes em relação às noções de texto, gêneros textuais/discursivos e discurso e às operações envolvidas na produção de textos escritos;
- Compreender como as professoras participantes lidam com a produção dos textos que materializam os gêneros escritos demandados pela instituição escolar;
- Descrever as facilidades e dificuldades apontadas pelas professoras participantes, percebidas quando elas estão escrevendo

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.680.174

os textos solicitados;• Averiguar se as facilidades e dificuldades apontadas pelas professoras confirmam-se ou não a partir da análise de textos produzidos por elas;• Elaborar uma proposta formativa docente que proporcione o desenvolvimento das competências em escrita, com foco em textos do cotidiano escolar/profissional de professores."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram descritos como segue:

"Riscos:

Esta pesquisa pode gerar aos participantes estresse, desconforto, cansaço, tristeza e sentimentos dessa natureza como resultado da exposição de opiniões pessoais ao responderem perguntas que envolvam a compreensão do que é texto, gênero textual, discurso e características da sua própria competência escritora.

Benefícios:

A participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação. Este trabalho resultará em uma fonte de leitura e reflexão para demais docentes de diferentes áreas. Sendo assim, pode-se configurar como um produto para construção de conhecimento e fonte inspiradora para mais pesquisas nesse campo de atuação."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente Número 5.589.201, emitido pelo CEP em 18/08/2022. Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

PENDÊNCIA 1: Riscos/Danos e Providências/Cautelas

Além dos riscos devidamente pontuados, é preciso que a pesquisadora explicita as providências e

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.680.174

cautelas que serão adotadas para minimizar os riscos descritos.

“II - a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa;” (RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, p.7).

No TCLE há redação neste sentido, porém, é preciso que todas as informações estejam contidas em todos os documentos deste protocolo.

Além disso, por se tratar de pesquisa em ambiente virtual, meios eletrônicos ou não presenciais, devem ser adicionados os riscos das ferramentas, tais como: a coleta e compartilhamento de informações pessoais (com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços), mesmo que por robôs – observar a política de privacidade da ferramenta.

PARCIALMENTE ATENDIDA: as providências e cautelas estão no TCLE, porém não estão nos demais documentos deste protocolo de pesquisa.

PENDÊNCIA 2: Cronograma de Execução (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 3: Convite e recrutamento dos participantes

Informar no campo “Metodologia Proposta” como serão convidados e recrutados os participantes: pessoalmente, por redes sociais, por e-mail (contatos disponibilizados publicamente ou contatos pessoais) ou via alguma Instituição (por exemplo, via Escola ou Secretaria Municipal de Educação). Neste caso, há a necessidade de providenciar e anexar na Plataforma Carta de Autorização da Instituição. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 4: Instrumento de coleta de dados

Anexar na Plataforma o roteiro da entrevista semiestruturada, para que seja possível analisar a sua adequação ética, por exemplo, se há risco de algum constrangimento ou à garantia de sigilo e privacidade do participante.

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

(ATENDIDA)

PENDÊNCIA 5: Tempo aproximado de duração da Entrevista

Adicionar no TCLE informação sobre o tempo aproximado de duração da Entrevista

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.680.174

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 6: Pesquisa com Material Gravado Necessário indicar na Plataforma, Projeto (Metodologia Proposta), e no TCLE como o material gravado será cuidado (quem terá acesso, como será arquivado ou se será apagado/excluído). (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 7: Confidencialidade das informações

A fim de garantir a confidencialidade das informações sugerimos que o nome da escola não seja exposto no projeto de pesquisa. (ATENDIDA)

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1965181.pdf	05/09/2022 19:38:49		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	05/09/2022 19:38:24	SANDRA REGINA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Versao1.pdf	05/09/2022 19:11:57	SANDRA REGINA FERREIRA ESTEVES	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.680.174

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Versao1.pdf	05/09/2022 19:11:29	SANDRA REGINA FERREIRA ESTEVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/06/2022 16:31:09	SANDRA REGINA FERREIRA ESTEVES	Aceito
Outros	Carta_Prefeitura.pdf	14/06/2022 16:30:50	SANDRA REGINA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	14/06/2022 16:27:58	SANDRA REGINA FERREIRA ESTEVES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/06/2022 16:26:49	SANDRA REGINA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 03 de Outubro de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **(Resolução CNS 510/2016)**

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUA PRÓPRIA ESCRITA: ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE PARA O APRIMORAMENTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO ESCOLAR/PROFISSIONAL

Eu, Sandra Regina Ferreira Esteves, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o/a convido a participar da pesquisa “Percepções de professoras da Educação Infantil sobre sua própria escrita: elaboração de uma proposta formativa docente para o aprimoramento da produção de textos no contexto escolar/profissional”, orientada pela Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli.

A escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade. Assim como na fala, na escrita também não existe um padrão único. Diante disso, percebemos que um texto escrito não é tarefa que se completa apenas pela codificação das ideias através de sinais gráficos. No processo de escrita, devemos levar em consideração várias etapas que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. A proposta deste estudo é avaliar as percepções de um grupo de professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), de São Carlos/SP, sobre sua própria escrita, considerando os textos que produzem em sua rotina escolar/profissional.

Você foi selecionada por ser profissional efetiva dessa Instituição, onde o estudo será realizado, e por ter atuado, no ano de 2021, de modo remoto, frente às aulas para os alunos das faixas etárias de 4, 5 e 6 anos, tendo escrito, individualmente, relatórios das atividades desenvolvidas naquele período.

Esta pesquisa terá duas etapas: um questionário e a análise dos relatórios escritos por você, encaminhados à Coordenação e/ou Direção da escola, durante o período de ensino remoto emergencial. O questionário será individual e entregue pessoalmente, em dia e horário combinados, e o tempo aproximado de duração será de 30 minutos a 1 hora. As perguntas não serão invasivas à intimidade das participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato de a pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professora, locada na Secretaria Municipal de Educação. Diante dessas situações, as participantes terão a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras. Serão retomados nessa situação os objetivos a que este trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer, pois a participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação. Este trabalho resultará em uma fonte de leitura e reflexão para demais docentes de diferentes áreas. Sendo assim, pode se configurar como

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisadora
Sandra Regina Ferreira Esteves

Nome do Participante

APÊNDICE B - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

O tempo aproximado para o preenchimento do questionário será de 30 minutos a 1 hora. Desde já, agradeço sua participação!

NOME: _____

IDADE: _____

FORMAÇÃO: _____

INSTITUIÇÃO ONDE ESTUDOU: _____

ANO DE INGRESSO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO: _____

COM QUAIS FAIXAS ETÁRIAS ATUOU /ATUA: _____

HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA UNIDADE ESCOLAR ATUAL: _____

DATA DE PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO: ___ / ___ / _____

1. Para você, o que é um texto?

2. E o que é um gênero textual?

3. Em relação a textos escritos, na sua opinião, o que é um texto bem escrito?

4. Quando você tem que escrever um texto, você segue algumas etapas? Se sim, quais?

**APÊNDICE C - PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO: PROPOSTA FORMATIVA
DOCENTE SOBRE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA**

SÃO CARLOS/SP, 2023

PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE SOBRE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA

SANDRA REGINA FERREIRA ESTEVES
CAROLINE CARNIELLI BIAZOLLI



DESCRIÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PTT)

Área de conhecimento: Educação

Público-alvo: Professores da Educação Básica

Categoria deste produto: Material didático e instrucional (PTT2)

Finalidade: Contribuir para a formação de professores

Organização do produto: O produto foi organizado em sete partes, abordando conceitos teóricos e sugestões de atividades para o desenvolvimento da competência escritora.

Registro de propriedade intelectual: PTT vinculado à dissertação arquivada no Repositório Institucional da UFSCar (RI UFSCar)

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se a autoria do produto
• Não é permitido que terceiros o utilizem para fins comerciais.

Divulgação: Meio digital

URL: Produto disponível no RI UFSCar - <https://repositorio.ufscar.br/>

Processo de validação: Validação realizada na banca de defesa da dissertação

Impacto: Produto elaborado a partir das necessidades dos professores da Educação Básica participantes da pesquisa.

Inovação: Com esta proposta, a intenção é que os professores da Educação Básica enriqueçam sua bagagem profissional (e pessoal), que também deve comportar conhecimentos voltados à produção/recepção de textos, discursos e gêneros textuais/discursivos.

Origem do Produto: Trabalho realizado tomando como referência a dissertação intitulada “Percepções de Professoras da Educação Infantil sobre sua própria escrita: elaboração de uma proposta formativa docente para o aprimoramento da produção de textos no contexto escolar/profissional”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da UFSCar.



Sandra Regina Ferreira Esteves

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6331598425708339>

AUTORAS



Caroline Carnielli Biazoli

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6331598425708339>

SUMÁRIO:

05 APRESENTAÇÃO

06 CAPÍTULO 1

Noções de texto, discurso e gênero textual/discursivo

07 CAPÍTULO 2

Enfoque na produção escrita

10 CAPÍTULO 3

A relevância da formação continuada na trajetória profissional de professores

12 CAPÍTULO 4

Novos olhares: proposta formativa docente sobre competências em escrita

15 CONCLUSÕES

16 REFERÊNCIAS

16 BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

Apresentação:

SOBRE O MATERIAL:

Este material está vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem como objetivo compor a dissertação intitulada “PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUA PRÓPRIA ESCRITA: ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE PARA O APRIMORAMENTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO ESCOLAR/PROFISSIONAL”, que foi desenvolvida com o intuito de identificar e compreender o que um grupo de professoras da Educação Infantil, de um determinado Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de São Carlos/SP, entende como processo de escrever.

É um Produto Técnico-Tecnológico (PTT) que busca fornecer, por intermédio de uma proposta formativa docente, o aprimoramento da produção de textos no contexto escolar/profissional.

AINDA SOBRE A PROPOSTA:

O PTT, fruto da dissertação anteriormente mencionada, refere-se a uma **proposta formativa docente sobre competências em escrita**, elaborada para ser desenvolvida entre os pares (IMBERNÓN, 2006), com a finalidade de ser um ganho individual e coletivo a todos os professores participantes.

Embora confeccionada a partir das necessidades identificadas em um determinado corpo docente, esta proposta destina-se como base de consulta e pode ser adaptada ao contexto de formação da escola que por ela se interessar.

Como estratégia para o seu desenvolvimento, buscamos incorporar na proposta um conjunto de atividades que faça os professores refletirem também sobre o seu próprio processo de escrita, que deve contemplar do planejamento à reescrita textual.

Com este material, pretendemos contribuir com as práticas de escrita dos professores, estimulando-os a terem novas percepções sobre sua própria competência escritora. Nessa perspectiva, o material também traz considerações sobre os conceitos de texto, discurso e gênero textual/discursivo, possibilitando a construção de olhares diferenciados sobre temáticas referentes à escrita de textos, em especial, da esfera escolar/profissional.

capítulo 1



NOÇÕES DE TEXTO, DISCURSO E GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO

Para discutir escrita, o conhecimento acerca de algumas noções torna-se imprescindível, como o que é texto, discurso e gênero textual/discursivo.

Koch (2011)

O texto, uma das manifestações da linguagem, pode ser definido como tudo aquilo que é expresso por alguém, um emissor, e interpretado por outro, um receptor (KOCH, 2011). Restringindo-nos a textos verbais, não podemos considerar o texto como um simples amontoado de palavras ou frases, pois estas precisam fazer sentido.

Marcuschi (2008)

Para Marcuschi (2008), que parte de uma visão sociointeracionista de língua, a tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso estaria no plano do funcionamento enunciativo, revelando os valores ideológicos e os efeitos de sentido por trás dos textos. Texto e discurso não se apresentam de forma dicotômica. São, na verdade, duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento.

As definições para discurso são:

- conjunto de enunciados que derivam da mesma formação discursiva;
- uma prática complexa e diferenciada, obedecendo a regras de transformação analisáveis;
- regularidade de uma prática. (MARCUSCHI, 2008, p. 58)

Fiorin (2008)

Quanto aos gêneros, comunicamo-nos por meio deles em todas as situações de interação. Os gêneros, que são tipos de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997), estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social, pois, de acordo com Fiorin (2008),

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades. Só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados. (FIORIN, 2008, p. 61)

capítulo 2



ENFOQUE NA PRODUÇÃO ESCRITA

Compreendidas as noções de texto, discurso e gênero textual/discursivo, já que acreditamos que o modo como a pessoa considera esses elementos reflete na forma como se comunica verbalmente, trazemos, a partir de agora, considerações referentes ao exercício de escrita em si.

Antunes (2017)

A escrita de um texto não é tarefa que se completa apenas pela codificação das ideias através de sinais gráficos. No processo de escrita, devemos levar em consideração várias etapas que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. A condição final de um texto vai depender de como esses estágios se desenvolveram (ANTUNES, 2017), e não apenas se o texto contém nenhum, poucos ou muitos desvios em relação à modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Dolz, Gagnon e Decâncio (2010)

Outros autores que também apresentam as operações referentes à produção textual, e que podemos considerá-las para a compreensão do ato de escrever, são Dolz, Gagnon e Decâncio (2010). Na figura ao lado, observamos as cinco operações que, na visão dos autores, são as mais importantes.

Figura 1. As operações da produção textual



FONTE: DOLZ, GAGNON E DECÂNCIO (2010, P. 25)

A **contextualização** significa compreender a situação de comunicação a fim de que seja produzido um texto coerente. Para os autores,

A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele [o texto] é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 25).

A segunda operação refere-se à **elaboração e ao tratamento (desenvolvimento) dos conteúdos temáticos em função do gênero**. No que diz respeito a esta operação e à anterior, com base em outros autores, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 26) mencionam quatro regras que devem ser seguidas para garantir coerência e progressão textuais:

- a presença ou ausência de informações em contradição com os conhecimentos do mundo do destinatário (o leitor-modelo inscrito no texto);
- a presença de elementos que se repetem para assegurar o fio condutor e a continuidade do texto;
- a presença de novas informações de modo a assegurar a progressão da informação;
- a ausência de contradições internas.

A **planificação** trata das partes, ao mesmo tempo separadas e articuladas, de um texto (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Uma dissertação, por exemplo, tem uma forma interna diferente de planificação se comparada a artigos científicos.

A quarta operação, a de **textualização**, contempla as marcas linguísticas utilizadas no texto. Para os autores,

Os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais são as marcas linguísticas características dessa operação, servindo para marcar a segmentação e a conexão entre as partes. Além da conexão e da segmentação, é importante ressaltar a importância da coesão nominal e verbal do texto. (...)

No nível nominal, a coesão é assegurada pelos mecanismos de retomada anafórica. (...). No nível da *coesão verbal*, o emprego dos tempos verbais fornece uma base temporal que permite ver a textualidade como um todo. (...). O processo de linearização do texto é assegurado pelo emprego do conjunto das unidades linguísticas e das fórmulas expressivas características do texto. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 26-27)

A última operação, a de **releitura**, de **revisão** e de **reescrita** do texto, requer o retorno do autor ao seu texto. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 27), "a fórmula que diz que escrever é re-escrever não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem da escrita, mas a todos os que escrevem".

Travaglia (2016)

A produção escrita depende do desenvolvimento de competências que colaborem com a escrita em si, considerando o entendimento de regras e convenções firmadas para a escrita formal da língua portuguesa, e de todo um trabalho que envolva a produção de um texto escrito, trabalho este que parte do planejamento e vai até a reescrita do texto. Essa noção por parte do escritor colabora para que ele reconsidere alguns mitos sobre a escrita, como o de que "escrever é muito difícil".

capítulo 3



A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Nóvoa (1992)

A formação continuada começa a contribuir para a formação dos professores quando, de acordo com Nóvoa (1992), passa a proporcionar o desenvolvimento pessoal, compreendendo que a lógica da atividade educativa coincide com as dinâmicas próprias da formação, valorizando, também, uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. E a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Candau (1997)

Candau (1997) aborda o processo de formação continuada de professores salientando sua importância e relacionando-o com a necessidade de mudança da escola, que deve possibilitar a construção do conhecimento, para que se enquadre na atualidade. Isso porque precisamos tomar ciência das grandes mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo e, dentre elas, podemos citar a variedade de informações que nos é disponibilizada diariamente e a velocidade de sua propagação. Sendo assim, estamos vivenciando um momento em que a informação e o conhecimento são imprescindíveis para a vida profissional.

A formação continuada precisa partir, primeiro, das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, valorizando todo o seu saber, tanto o curricular como o docente. Também é muito importante reconhecer, nesse processo, a importância de um programa de formação continuada, que seja capaz de qualificar professores, com o objetivo de auxiliá-los na reflexão e no enfrentamento das adversidades vivenciadas na prática.

Imbernón (2006)

Para que a formação seja viva e dinâmica, segundo Imbernón (2006), o interesse daqueles que dela participam deve ser estimulado, propondo-se novas alternativas. Desse modo, a formação de professores – inicial e continuada – deve promover uma reflexão sobre o que os professores fazem e por que o fazem, estendendo emoções, atitudes, questionamentos de valores e concepções ao terreno das habilidades e capacidades, auxiliando-os a descobrirem suas teorias, para que sejam organizadas e praticadas de forma efetiva. A construção do novo, assim, promoverá um novo olhar aos professores, que se tornarão mediadores do conhecimento e colaboradores de um ensino transformador.

Com o objetivo de a formação continuada contribuir para um trabalho pleno de toda a comunidade escolar, com riquíssimas atuações didático-pedagógicas, consolidadas pela associação do saber específico com o saber pedagógico e com o saber político-social (IMBERNÓN, 2006), é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola e que acreditemos na possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os problemas vivenciados no dia a dia.



**DESTACAMOS QUE O
APRIMORAMENTO DA
COMPETÊNCIA ESCRITORA
DO PROFESSOR PODE, E DEVE,
SER TEMA DE SUA
FORMAÇÃO CONTINUADA.**

capítulo 4



NOVOS OLHARES: PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE SOBRE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA

Por intermédio desta proposta, esperamos que os professores possam, a partir de sua busca e de sua realização, enriquecer a bagagem profissional no que diz respeito ao ato de escrever, com ênfase no aprimoramento de sua própria competência escritora, considerando a produção de textos que circulam no contexto escolar/profissional.

A proposta formativa foi elaborada para ocorrer em momentos de trocas, encontros estes que poderiam acontecer nos horários de trabalho pedagógico coletivo ou em outros momentos possíveis.

Em um primeiro momento, sugerimos que sejam estudados pelo grupo questões pertencentes a textos, discursos e gêneros textuais/discursivos. Para isso, podem ser utilizados trechos (ou a íntegra) de textos dos autores mencionados aqui nos capítulos 1 e 2. Essa fundamentação deve colaborar para o entendimento da produção/recepção de textos escritos.

Um dos objetivos dessa primeira etapa será o de proporcionar aos participantes a compreensão sobre a escrita, fazendo com que reconsiderem alguns mitos como *"a escrita é um dom"* ou *"escrever é muito difícil"*. A leitura dos materiais indicados poderá ser feita em voz alta, pelos integrantes que assim desejarem, para que todos possam ouvir e, depois, trocar ideias e sugestões a respeito do que foi lido.

Para complementar esse primeiro estudo (que pode durar o quanto o grupo considerar desejado), sugerimos que cada um escreva sua compreensão a respeito das noções de texto, discurso e gênero textual/discursivo e das operações envolvidas na produção de textos escritos. Para além das reflexões coletivas feitas oralmente, esse momento de escrita servirá para a sistematização individual das ideias compreendidas.

1º

MOMENTO:

Em um segundo momento, recomendamos que sejam abordadas a necessidade e a importância da escrita de textos do contexto escolar/profissional, considerando o que é produzido de acordo com as demandas da gestão da escola.

Para essa etapa, textos autênticos devem ser analisados e discutidos pelos professores, tais como *planejamento bimestral, rotina diária de alunos, pautas de reuniões, relatórios*, etc. – a depender dos interesses do grupo.

Os exemplos desses textos servirão para que o grupo, coletivamente, analise e identifique se o que foi escrito em cada um deles atendeu, de maneira compreensível, ao que foi solicitado.

O que foi trabalhado no primeiro momento da proposta formativa auxiliará nesse exercício, contribuindo para que dialoguem no sentido de auxílio mútuo em relação à elaboração dos textos solicitados pela gestão escolar.

2^o

MOMENTO:

Em um terceiro momento, complementando as dinâmicas realizadas anteriormente, sugerimos que os professores sejam convidados a escrever, na íntegra, documentos demandados pela gestão. Na comanda da dinâmica, dessa vez individual, deverão estar explícitas as instruções de como eles devem proceder com a elaboração de tal texto, para que cada um escreva o que foi solicitado de maneira direcionada.

As finalidades do texto a ser produzido deverão ser bem explicadas, a fim de que o autor tenha suas intenções bem definidas e o leitor, no caso a gestão da escola, consiga compreender o que tiver sido elaborado.

Após essa atividade, deverá ser pedido aos professores que troquem os textos escritos, para que haja a leitura e a análise por parte do outro, com o objetivo de que sejam feitas sugestões para o refinamento do texto, que deverá estar de acordo com tipo de texto da esfera escolar indicado. Essa dinâmica, além de propiciar a importância da finalidade do ato de escrever, será imprescindível para que haja também a valorização de todos os envolvidos na atividade, uma vez que seus conhecimentos serão compartilhados e poderão fazer a diferença na produção do colega professor.

3^o

MOMENTO:



Por fim, os participantes poderão reescrever os documentos elaborados anteriormente, considerando as sugestões recebidas. Essa atividade, que dependerá da participação do colega para ter êxito, refletirá um ganho individual e coletivo, com o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os pares.

Do início ao fim desta proposta, o objetivo é que os professores reflitam sobre e explorem o seu próprio processo de escrever.

Conclusões:

Acreditamos que, ao entenderem a importância de buscarem o aprimoramento da própria competência escritora, os professores terão mais autonomia e segurança para desenvolverem a sua própria escrita, com foco em textos do cotidiano escolar/profissional.

Esperamos que esta proposta desperte nos colegas professores o interesse pelo enriquecimento de sua bagagem profissional (e pessoal), que também deve comportar conhecimentos voltados à produção/recepção de textos, discursos e gêneros textuais/discursivos.

A ideia principal é que esses momentos formativos se transformem em muitos outros... Repletos de discussões e atividades sobre escrita!

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CANDAU, V. M. F. Formação de Professores: tendências. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Paulo: EdUFSCar, 1997. p. 51-68.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.
- TRAVAGLIA, L. C. Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p.87-107.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

- COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. Ensino da escrita: teoria e prática aplicadas à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual. In: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade**: escrita, leitura e formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- PIETRI, E. A função da escrita e do ensino de escrita: a formação inicial de professores de língua portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade**: escrita, leitura e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 19-58.
- ROJO, R. Letramento e diversidade textual. **Cara Professora, Caro Professor**, p. 24-29, 2006.