

FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO PANDÊMICO: DOS GESTOS FUNDAMENTAIS DO FORMADOR AO GESTO ESPECÍFICO DE REGULAÇÃO DE CONFLITO

Neuraci Rocha Vidal AMORIM¹

Lília Santos ABREU-TARDELLI²

Carla SILVA-HARDMEYER³

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3588>

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar o gesto do formador de regulação de conflitos a partir de resultados de uma tese de doutorado que analisa um encontro de uma formação docente em serviço sobre o ensino de produção de texto, que ocorreu em 2020 durante a pandemia de COVID-19. Participaram dessa formação professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais, durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Os objetivos específicos são analisar os gestos de formação mobilizados pela formadora e identificar quais dimensões da formação (contexto sócio-histórico, didático, gestos da formadora) fazem emergir conflitos enfrentados pelos participantes. A fim de discutir o trabalho docente, embasamo-nos em Machado (2007, 2010), em Machado e Bronckart (2009) e na Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (Amigues, 2004). Para discutir a relação trabalho, conflito e desenvolvimento, amparamo-nos na Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010, 2016). Para analisar os gestos da formadora, recorreremos a Gagnon *et al.* (2018). Os resultados apresentam que os conflitos dos participantes constituem a atividade do formador e, portanto, a identificação do gesto de regulação de conflitos se faz necessária, pois as tensões podem ressignificar a relação dos envolvidos no processo formativo, apontando caminhos também para uma formação em contexto pós-pandêmico.

Palavras-chave: Formação em serviço. Trabalho docente. Gestos do formador. Conflitos.

1 CEM “Profa. Maria Martins e Lourenço”, Votuporanga, São Paulo, Brasil; neuramorim@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1719-2435>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; lilia.abreu-tardelli@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-7870-1710>

3 Universidade de Genebra (Unige), Genebra, Suíça, carla.silvahardmeyer@unige.ch; <https://orcid.org/0000-0002-3356-6532>

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

CONTINUING EDUCATION IN PANDEMIC CONTEXT: FROM THE TRAINER'S FUNDAMENTAL GESTURES TO THE SPECIFIC GESTURE OF CONFLICT REGULATION

Abstract: The purpose of this article is to present the trainer's gesture of conflict regulation based on the results from a doctoral dissertation that analyzes a meeting that makes up an in-service teacher training, which took place during the COVID-19 pandemic, on the teaching of text production. This continuing education was developed with the participation of Early Years Elementary School teachers, during the Collective Pedagogical Work Hour (HTPC). The specific objectives of this study are to analyze the training gestures mobilized by the trainer and to identify which training dimensions (socio-historical, didactic context, trainer's gestures) give rise to conflicts faced by the participants. To discuss the teaching work, it is based on the works of Machado (2007, 2010), on Machado and Bronckart (2009) and on the Ergonomics of the Activity of Education Professionals, Amigues (2004). To discuss the relationship between work, conflict and development, the Clinic of Activity (Clot, 2006, 2010, 2016) is supported. To analyze the trainer's gestures, we refer to Gagnon *et al.* (2018). The results show that the participants' conflicts constitute the trainer's activity and, therefore, it is necessary to identify the gesture for conflict regulation, as the tensions can re-signify the relation between the ones involved in the training process, point out ways that can also be adopted in a post-pandemic context.

Keywords: In-service training. Teaching work. Trainer gestures. Conflicts.

Introdução

A formação de professores, seja inicial ou continuada, ocupa espaço nas pautas de discussões e pesquisas no campo de uma Linguística Aplicada (LA) que se engaja na garantia de ocupação de lugares e no não silenciamento de professores de escolas públicas em relação aos seus conhecimentos e aos seus processos formativos (Kleiman; Vianna; Grande, 2019).

No que diz respeito à formação continuada, objeto de nosso estudo, na perspectiva que assumimos neste artigo, ela é parte inerente do trabalho docente, tendo em vista compor parte das tarefas e intervenções que os professores são levados a fazer fora da sala de aula, mas em razão do seu desenvolvimento profissional (Silva, 2013, p. 130). Este artigo⁴ apresenta o gesto do formador de regulação de conflitos a partir de resultados

⁴ Este artigo decorre da tese de doutorado de Amorim (2023).

obtidos de uma tese de doutorado que propõe analisar um encontro que compôs uma formação docente em serviço, especificamente na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que ocorreu durante a pandemia de COVID-19. Os participantes são professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma rede municipal de ensino do Noroeste Paulista e o curso abordou o ensino de produção de textos.

A discussão desse momento formativo embasa-se na compreensão de que os docentes são trabalhadores (Machado, 2004) em formação e esse ponto traz à tona questões relativas ao trabalho e suas relações com o desenvolvimento humano (Clot, 2006, 2010). Essa questão implica compreender o processo formativo tanto em sua dimensão didática, conforme propõem Gagnon e Dolz (2018), quanto em sua dimensão laborativa (Machado, 2007, 2010). A partir dessa perspectiva, apresentamos dois objetivos específicos para este trabalho: analisar os gestos de formação mobilizados pela formadora e identificar quais dimensões da formação (contexto sócio-histórico, didático, gestos da formadora) fazem emergir conflitos enfrentados pelos participantes.

Devido ao fato de a formação continuada ser objeto de uma soma considerável de pesquisas, situamos este artigo no âmbito de trabalhos que estudam essa temática a partir dos conflitos, tensões inerentes às dimensões que constituem o trabalho, de acordo com a Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010). Desse modo, citamos Fogaça (2010), pois, a partir de análises dos conflitos e das relações de poder presentes em reuniões pedagógicas, identificou-se que o desenvolvimento profissional pode advir de situações em que os conflitos se tornam estímulos dentro desse processo.

Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2015), Voltero (2018), Hernandez-Lima (2020) e Viani (2022) também contribuem ao identificar que os conflitos enfrentados por professores de Língua Portuguesa são inerentes ao trabalho docente e se situam nas prescrições elaboradas pelo sistema estadual de ensino, nas relações com alunos, com outros docentes, com a gestão e demais envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho em sala de aula, nos artefatos, nos objetos de ensino e na dimensão pessoal do professor, tal como teorizado por Machado (2007). Dessa forma, esses trabalhos ampliam a discussão para além da culpabilização e responsabilização individual dos docentes acerca dos processos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa.

Em diálogo com esses trabalhos, partimos do pressuposto de que os conflitos vivenciados pelos participantes podem ser considerados como uma das dimensões que constituem a formação continuada que ocorre na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

A fim de alcançarmos nosso objetivo, iniciamos com a compreensão do trabalho docente formulada por Machado (2007, 2010) e Machado e Bronckart (2009). Decorrente dessa concepção, dirigimo-nos para os conceitos de trabalho e de conflito, segundo Clot (2006, 2010, 2016). Em seguida, discutimos os gestos do formador (Gagnon; Dolz, 2018). Depois apresentamos a metodologia, a análise e a discussão dos dados. Por fim, as considerações finais apresentam que o gesto de regulação de conflito mobilizado pela formadora possibilita conceber a formação docente como espaço constituído também pelas tensões dos participantes.

Formação continuada: complexidade do trabalho do professor e seus conflitos

Neste artigo, compreendemos a docência por meio dos estudos de Machado (2007) que define o trabalho docente com base em estudos desenvolvidos por Amigues (2004) no âmbito da ergonomia francesa, mais especificamente, no escopo do Grupo Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (ERGAPE). Para esse último autor, numa perspectiva em que o trabalho docente é objeto de estudo, essa atividade não pode se reduzir às fases de concepção e realização, haja vista que esse trabalho congrega diferentes lugares e temporalidades que não podem ser restritos ao momento da ação. (Amigues, 2004).

Consideramos que o principal contributo dessa afirmação para o estudo do trabalho docente é transpô-lo para além da ação visível num determinado tempo presente que ocorre em sala de aula. Essa questão é importante, pois dá abertura para compreender os objetos que constituem a docência, quais sejam, as prescrições (orientações, normas para a realização do trabalho), os coletivos (grupo profissional que compartilha modos de reelaborar as prescrições), as regras do ofício (memória comum empregada pelos trabalhadores para realizar as tarefas) e as ferramentas (recursos físicos ou simbólicos mobilizados pelos docentes para auxiliar na realização de suas tarefas) (Amigues, 2004).

Ainda situando o trabalho docente em um contexto macro de relações, Amigues (2004, p. 45) considera que a docência converge “várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações”, relações estas contidas nos diferentes objetos apresentados acima.

Essas questões apresentadas pelo autor são trazidas a este artigo, pois possibilitam-nos compreender a complexidade do trabalho docente que congrega histórias, objetos, lugares e temporalidades para realizar-se. Cabe salientar que, em um cenário em que a humanidade estava sendo assolada por uma pandemia, contexto em que se desenvolveu a formação que discutimos neste artigo, estes elementos tornam-se ainda mais pungentes

e a docência e seus processos formativos explicitam o quanto o trabalho de ensino não se restringe ao espaço da aula e ao contato com os alunos (Amigues, 2004).

Nesse ponto, podemos compreender, conforme Machado (2007, p. 92), que o trabalho do professor requer um envolvimento profissional que extrapola o âmbito escolar, pois ocorre “em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específico”.

Desse modo, a autora explicita-nos a confluência de elementos que a docência implica para realizar-se, tornando claro que o objeto do trabalho docente, a saber, a criação de um meio que possibilita a aprendizagem de conteúdos, não ocorre de forma isolada de elementos sociais, como as prescrições, os instrumentos e os outros envolvidos no processo. Por conseguinte, a estudiosa traz para a discussão do trabalho do professor a necessidade de recursos materiais e simbólicos, internos e externos, pois a partir deles é possível ao docente a constante reelaboração das prescrições conforme o contexto, as motivações, os objetivos, as capacidades dos alunos (Machado, 2007).

Esses elementos abordados pela autora como necessários à realização da docência remetem-nos novamente para uma abordagem que transfere o foco da individualidade do profissional professor e amplia para dimensões impessoais e interpessoais. Fato esse que, a exemplo de Machado (2007), dirige-nos para a abordagem do trabalho docente como constituído por uma arquitetura estruturada por quatro dimensões correlacionadas, quais sejam, pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal (Clot, 2006, 2010).

O trabalho é pessoal, pois requer do sujeito suas dimensões físicas e cognitivas; é interpessoal, porque não desenvolve-se isoladamente, mas em interação com vários outros presentes ou não; é transpessoal, devido ao fato de que se orienta por paradigmas do agir específicos de cada profissão e que se originaram de uma relação sócio-histórica do coletivo de trabalhadores; e, por fim, é impessoal, porque as tarefas a serem realizadas são prescritas por instâncias externas e superiores (Clot, 2006, 2010).

Abordar essas dimensões do trabalho permite-nos incluir na discussão da docência a noção de conflito, pois

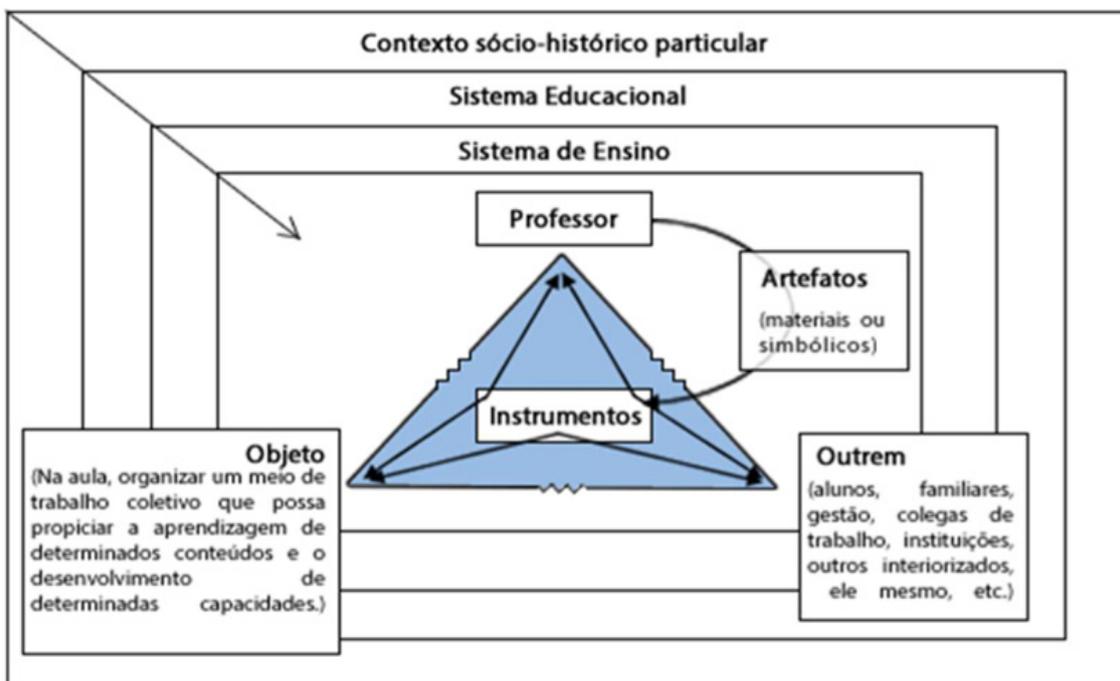
[...] o ofício é, ao mesmo tempo, pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal. Portanto, estruturalmente, ele é conflito. A seu propósito, pode-se retomar a fórmula de Vygotski, frequentemente utilizada nesta obra: em movimento é que um ofício mostra o que ele é. E, quando esse movimento é impedido ou contrariado, é que o trabalho se torna um risco para a saúde (Clot, 2010, p. 290).

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

Desse modo, temos destacado pelo autor que, ao movimentar-se entre as dimensões do trabalho, o professor encontra-se em meio a conflitos inerentes a esse processo e que se relacionam a uma questão fundamental: a saúde do trabalhador. Decorrente da importância dessa questão, à esteira do Grupo de Pesquisa ALTER – FIP⁵, recorreremos à noção de conflito para compreender as tensões vivenciadas pelos participantes da formação em serviço que discutimos nesse trabalho.

A seguir, apresentamos uma imagem, adaptada por Hernandez-Lima (2020), que apresenta os elementos do trabalho docente vistos tanto em suas dimensões sociais quanto em suas dimensões didáticas. Além dessa questão, a autora evidencia, por meio de vetores de resistência elétrica situados nas linhas que compõem o triângulo, os conflitos estruturantes da docência.

Figura 1. A atividade docente na sala de aula



Fonte: Hernandez-Lima (2020, p. 102) baseada em Machado (2007, 2009, 2010), em Machado e Barricelli (2010) e em Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016)

5 O grupo ALTER-FIP, "Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações-Formação, Intervenção e Pesquisa, sob coordenação da Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, tem como proposta central realizar estudos sobre a atividade de trabalho do docente de línguas (português, espanhol e francês, inglês) e seus dispositivos metodológicos em diferentes contextos educacionais e de ensino. Portanto, realiza pesquisas que contemplam o ensino de línguas (português como língua primeira ou materna, português como língua estrangeira e de cultura de herança e de origem e espanhol como língua materna e como língua estrangeira, inglês como língua estrangeira), a formação inicial e continuada de professores, e a elaboração de material para o ensino dessas línguas nos diferentes contextos.

Embora, com base em Machado (2007) e Amigues (2004), discordemos que o trabalho docente possa ser reduzido ao momento da aula, essa imagem sintetiza a complexidade dessa atividade, fato esse que conduzirá o agir ou as intervenções docentes em diferentes situações e temporalidades, mobilizando assim as dimensões pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal que são intrinsecamente conflituosas.

Ao buscarmos a compreensão de trabalho para Clot (2006, 2010, 2016), identificamos que o conceito de conflito é intrínseco a essa atividade e, dessa forma, neste estudo, ao identificar a materialização linguística dos conflitos dos participantes, vamos considerar esses conflitos como

[...] movimentos desarmônicos, tensões e contradições intrínsecas ao trabalho com as quais o sujeito se relaciona para poder realizá-lo, haja vista que as dimensões do ofício possuem naturezas distintas: pessoal (subjéctiva), impessoal (tarefa), transpessoal (coletiva) e interpessoal (intersubjéctiva). Os ambientes de trabalho que impedem esse movimento dissipam a energia psicológica responsável pela vitalidade profissional [...] (Amorim, 2023, p. 39).

Em vista disso, consideramos que o processo de formação em serviço não pode ignorar as contradições dos professores, inclusive, partimos do pressuposto de que o trabalho do formador é constituído também pelos conflitos dos participantes. Desse modo, a seguir, discutimos os gestos do formador, conforme Gagnon e Dolz (2018), como ponto de partida para compreensão do objeto da formação e as estratégias da formadora.

Formação continuada: os gestos de formação

Como é possível depreender da discussão que realizamos sobre o trabalho docente, para trabalhar, os professores buscam convergir dimensões sociais, didáticas e profissionais. Desse fato decorre que a formação continuada considere essa complexidade da docência, bem como as tensões enfrentadas pelos participantes. Silva-Hardmeyer e Tognato (2018) discutem uma formação continuada que possibilite aos professores um diálogo formativo entre os pares, em que eles possam discutir sobre a prática didática e pedagógica e sobre as dificuldades e impedimentos profissionais que possam interferir no agir docente. Para essas autoras, a formação continuada deve ter duas vertentes: a primeira é a focalização sobre os conteúdos disciplinares e a outra sobre os elementos didáticos e pedagógicos que possam interferir na ação do professor. Em nosso caso, no entanto, trazemos uma terceira vertente ligada à mobilização de conhecimentos que contribuam a uma ampliação da reflexão sobre as tensões e conflitos existentes nesse trabalho. Para tanto, a postura e as ações do formador são essenciais.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

Por isso, com base em Amigues (2004), Machado (2007, 2010) e Clot (2006, 2010), compreendemos a atividade do formador como

(i) influenciada pelas condições sócio-históricas; (ii) guiada por prescrições do sistema de ensino e do sistema educacional; (iii) constituída por modelos do agir; (iv) pertencente a um coletivo; (v) mediada por artefatos materiais e simbólicos; (vi) desenvolvida em interação com outros (professores, equipe gestora, secretário de educação, órgãos governamentais, pesquisadores etc.) [...] (Amorim, 2023, p. 41).

Dessa forma, consideramos que, ao compreender a formação continuada por meio desses elementos, conseguimos situar melhor as discussões acerca desse processo cuja influência para o desenvolvimento profissional dos professores é consenso entre os pesquisadores dessa temática (Flores, 2014). Em relação a esses elementos que compõem a formação continuada, embora todos sejam relevantes e interligados, voltamos nosso olhar para os modelos do agir do formador em relação aos objetos da formação. Para tanto, discutimos os gestos do formador.

Consideramos que a análise dos gestos do formador seja relevante para a problematização de um processo formativo, pois esse “é construído sobre uma dupla semiotização: os objetos sofrem uma transformação pelo fato de o formador os tornar presentes e os destacar ao chamar a atenção para um ou para outro de seus componentes” (Gagnon *et al.*, 2018, p. 206, tradução própria⁶). Em virtude disso, as ferramentas semióticas são simultaneamente objeto e meio para o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

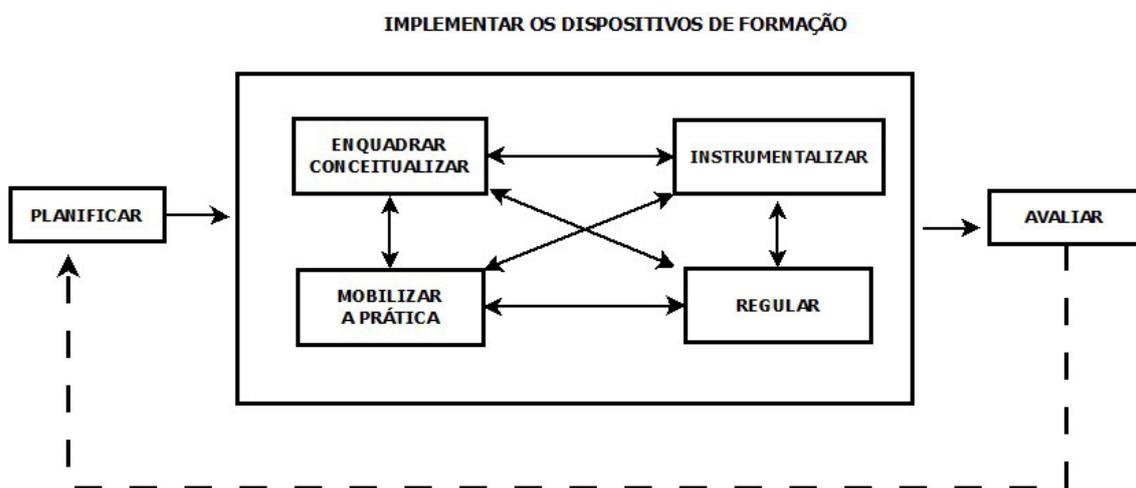
Desse modo, segundo Gagnon *et al.* (2018), os gestos do formador são maneiras de dizer e fazer relacionados a determinadas ferramentas, organizados no interior da sequência de formação ou de suas fases externas, que possibilitam apreender o movimento em torno do objeto da formação: o ensino da produção escrita. Os pesquisadores consideram que a análise dos gestos evidencia como as ações do formador contribuem para a construção de novas significações sobre a formação. Os autores afirmam ainda que a análise dos gestos é objetiva por centralizar-se na ação do formador de chamar a atenção do formando em relação aos objetos de formação. Gagnon *et al.* (2018) identificaram seis gestos que são situados em relação aos processos temporais da formação. São eles: o planejamento, tempo anterior, a implementação do dispositivo de formação, durante, e a avaliação, momento posterior. Para os estudiosos, há dois gestos situados em posições

⁶ No original: “[...] toute situation de formation se construit sur une double sémiotisation: les objets subissent une transformation par le fait que le formateur les rend présents et les met en évidence en attirant l’attention sur l’une ou l’autre de leurs composantes”.

mais externas no que diz respeito ao desenvolvimento e à temporalidade da formação, quais sejam, o gesto de planejar, que ocorre antes e o gesto de avaliar que é realizado ao final da formação.

Sobre os gestos que ocorrem no desenrolar da sequência, os estudiosos propõem quatro: enquadrar-conceitualizar a escrita e o seu ensino; instrumentalizar com ferramentas didáticas de ensino e de avaliação da escrita; mobilizar a prática e a experiência do/ no ambiente escolar; e regular e acompanhar as intervenções para o ensino da escrita. De acordo com Gagnon *et al.* (2018), cada gesto possui características próprias que se relacionam à etapa da formação em que se desenvolvem, no entanto, há uma interligação, conforme representam as setas da figura 2, a seguir.

Figura 2. Os seis grandes gestos do formador



Fonte: Gagnon *et al.* (2018, p. 208)

Gagnon *et al.* (2018) apresentam os gestos profissionais do formador que são constituídos por um conjunto de estratégias e técnicas recorrentes do trabalho de formação que integram a memória do sistema de atividade do formador. Os autores esclarecem ainda que dizem respeito tanto a uma atividade quanto a um grupo de atividades de formação. Por conseguinte, para melhor apreendê-los, apresentamos as características de cada um dos seis gestos do formador.

Conforme Gagnon *et al.* (2018), o *gesto de planejar* engloba a escolha dos conteúdos e dos pressupostos teóricos que serão trabalhados. Nessa fase, o formador leva em consideração as prescrições da instituição onde trabalha, sua própria formação e sua experiência para escolher os saberes teóricos e didáticos que vão ao encontro dos formandos. Por isso, esse gesto está interligado ao sistema de formação como um todo.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

Segundo esclarecem os autores (2018, p. 210, tradução nossa⁷), “por meio desse gesto, o formador assegura, com base em seus conhecimentos, um trabalho de concepção, de criação, de organização e de orientação”. Identificam ainda que as formas de expor os conteúdos, a organização da sequência em unidades ou em uma sequência única maior e as restrições institucionais (o tempo determinado pela instituição para ocorrer a formação, as prescrições, o número de formandos, o tempo que devem ficar na universidade e o período que devem ir às escolas; números de créditos referentes à unidade de formação e as condições materiais) causam interferência nesse gesto. Ainda nesse escopo, Gagnon *et al.* (2018) consideram que ele engloba o gesto de didatizar, ou seja, elaborar materiais e ferramentas para o curso. Isso abrange elaboração de plataformas virtuais; a escrita do plano de curso, a seleção de materiais que serão utilizados e disponibilizados aos alunos, a leitura e a produção de materiais sobre os conteúdos que serão trabalhados. Conforme os autores, “é por meio desse gesto que os conteúdos escolhidos se transformam concretamente em objetos de formação” (Gagnon *et al.*, 2018, p. 212, tradução própria⁸).

No tocante ao *gesto de enquadrar-conceitualizar*, os autores afirmam que “por meio desse gesto, o formador atua como mediador dos saberes teóricos e disciplinares, contribuindo ao mesmo tempo para a construção do conhecimento e para a reflexão...” (Gagnon *et al.*, 2018, p. 212, tradução própria⁹). Por meio deste gesto, o formador fornece e constrói um referencial teórico comum concernindo ao conteúdo da formação. No caso da pesquisa desenvolvida pelos autores, o conteúdo da formação diz respeito à escrita e a seu ensino, o que também é o caso da pesquisa aqui apresentada: produção de gêneros de textos. De acordo com os autores, esse gesto transforma saberes teóricos da linguística, da psicolinguística, da didática em instrumentos, fazendo com que os formandos tenham acesso à história da origem e do desenvolvimento de conceitos e de pressupostos teóricos dessas áreas do saber. Para Gagnon *et al.* (2018), além de auxiliar o processo de transposição didática, esse gesto engloba a criação de meios para estimular a reflexão dos formandos e, posteriormente, a construção de conceitos que embasaram a elaboração de um quadro teórico que sustentará o ensino da escrita. As ferramentas, nesse caso, podem ser variadas, conforme as formas sociais de trabalho empregadas pelo formador, por exemplo, análises de textos teóricos de referência, comparação e elaboração de categorias de análise, reflexões acerca de situações-problema.

7 No original: “Par ce geste, le formateur assure, grâce à son expertise, un travail de conception, de création, d’organisation et de Direction”.

8 No original: “C’est par ce geste que les contenus choisis se transforment concrètement en objets de formation”.

9 No original: “Par ce geste, le formateur agit en tant que médiateur de savoirs théoriques et disciplinaires et contribue à la construction de connaissances et à la réflexion sur l’écriture et son enseignement”.

O próximo é o *gesto de instrumentalizar*. Ele se refere ao momento que o formador apresenta e promove a experimentação de técnicas e de dispositivos didáticos aos formandos. Por meio desse gesto, são apresentadas as ferramentas existentes, os seus usos possíveis, as especificidades, os pontos positivos e pontos negativos, assim como a comparação com outras ferramentas. O gesto de instrumentalizar possibilita conhecer, analisar e elaborar ferramentas de ensino e de avaliação. Permite ainda planejar possibilidades de uso no ensino, observar e desenvolver critérios e níveis para avaliação e, por fim, elaborar técnicas de anotações e de correção de textos (Gagnon *et al.*, 2018).

A respeito do *gesto de mobilizar a prática*, é interligado com a prática profissional, com experiência na escola, na sala de aula e com os alunos, mesmo que seja um contato simulado. Esse gesto coloca em contato e problematiza diferentes papéis como o de professor, o de estagiário, o de formando, assim como temporalidades em relação à prática: anterior, atual ou futura. Os autores salientam que esse gesto faz com que o formador faça a mediação entre os formandos e as experiências, as temporalidades e o ensino da produção escrita. Esse fato contribui para a circulação de saberes em que o futuro profissional vivencia tarefas que realizarão com os alunos, assim, o gesto de mobilizar a prática e a experiência promove uma interligação entre o sistema didático e o sistema de formação (Gagnon *et al.*, 2018).

O gesto seguinte é o *gesto de regular*, que seria acompanhar e regular as práticas de ensino experienciadas pelos formandos nos momentos de contato com os alunos ou nas atividades de formação da graduação. Esse gesto ocorre por meio de avaliação, de ajuste, de retomada e de regulação da maneira com que os futuros professores agem, se comunicam, mobilizam conceitos, usam um quadro de referência ou realizam uma atividade (Gagnon *et al.*, 2018).

Por último, temos o *gesto de avaliar* a sequência didática ou a unidade de formação. Nesse momento, observa-se como o dispositivo de formação se adaptou às limitações e às dinâmicas do objeto. Esse gesto se concretiza por meio de interações com os alunos e com todos os atores envolvidos na formação, quais sejam, os professores da escola ou os pares na universidade. É esse gesto que realiza o levantamento de evidências acerca da coerência, das contribuições e dos problemas do processo de formação, além da prestação de contas à instituição responsável pela formação. Nessa ocasião é relatado o que foi feito, as reações do grupo, como os alunos avaliaram o dispositivo e, por fim, são justificados os benefícios e a validade da formação (Gagnon *et al.*, 2018).

Os autores salientam que os gestos do formador apresentam uma inter-relação entre o sistema de formação (formador, formandos e objeto de formação) e o sistema de ensino

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

(aluno, objeto, ensino). O gesto de enquadrar e conceitualizar, por exemplo, no mesmo momento em que se estrutura em saberes disciplinares também exige conhecimentos didáticos a respeito dos dispositivos, do processo de aprendizagem e da escrita dos alunos. O mesmo ocorre com o gesto de mobilização da prática que se desenvolve em função do aluno, do objeto e do ensino.

Em virtude dessa intersecção entre os sistemas, consideramos que o processo de formação sofre interferências de todas as questões discutidas sobre o trabalho do professor e que ignorar essa complexidade pode fazer com que os participantes dos momentos formativos não o considerem como um instrumento para o seu desenvolvimento profissional.

Procedimentos metodológicos

Este estudo embasa-se na tradição interpretativista, ou seja, compreende a concepção dos participantes em relação ao contexto em que ocorre a investigação. De acordo com Moita Lopes (1994, p. 331), esse tipo de pesquisa se preocupa em alcançar a “multiplicidade de significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem”.

Segundo Kleiman, Vianna e De Grande (2019, p. 734), a pesquisa interpretativista busca por dados que trazem à academia “a voz dos participantes da pesquisa, com a preocupação ética de inserir essa voz em seu contexto sócio-histórico mais amplo e na situação social da qual emerge”. Decorrente disso, analisamos interações, entre formadora e participantes, oriundas de um curso de formação continuada em serviço cujo objetivo era discutir o ensino da produção de texto. Abaixo apresentamos um quadro com a macroestrutura¹⁰ do curso a fim de mostrar a organização dos encontros que compuseram esse momento formativo.

¹⁰ Ferramenta empregada para apresentar a arquitetura geral de uma sequência de formação, possibilitando apreender a organização dos conteúdos e a interligação entre eles. A macroestrutura permite elucidar a ordem hierárquica dos objetos de formação em um curso de formação docente (Dolz; Roa; Gagnon, 2018).

Quadro 1. Síntese do sétimo encontro

Macroestrutura da sequência de formação	
Processo de didatização de gêneros textuais	
1. O trabalho docente no ensino remoto em contexto pandêmico	
1.1 Identificação das mudanças no trabalho docente	1.1.1 Identificar alterações na rotina do trabalho. 1.1.2 Elencar e avaliar escolhas decorrentes do ensino remoto. 1.1.3 Identificar estratégias criadas para o ensino remoto. 1.1.4 Descrever como está a comunicação com os alunos. 1.1.5 Conhecer a definição de trabalho docente dos participantes.
1.2 Descrição do ensino de produção de texto nas aulas remotas	1.2.1 Identificar o trabalho de produção de texto realizado no ensino remoto. 1.2.2 Analisar vídeos produzidos por um dos participantes com conteúdos relacionados à produção de texto.
2. Discussão de conceitos basilares do processo de didatização de gêneros	
2.1 Apresentação dos conceitos de língua, texto, gênero textual, transposição didática, modelo didático de gênero (MD), sequência didática (SD) e capacidades de linguagem na perspectiva da Didática de Línguas.	2.1.1 Discutir a compreensão de língua postulada por Volochínov (2009/1929). 2.1.2 Discutir a compreensão de texto postulada por Volochínov (2009/1929). 2.1.3 Discutir a compreensão de gênero textual postulada por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44). 2.1.3.1 Discutir como o ensino por meio dos gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. 2.1.4 Discutir os três níveis da transposição didática de acordo com Machado e Cristóvão (2009). 2.1.5 Discutir o conceito de modelo didático como dispositivo didático para a transposição didática 2.1.6 Definir uma SD e discuti-la como instrumento para desenvolver exercícios voltados para aprendizagem de um gênero de acordo com objetivos de ensino e dificuldades dos alunos.
3. Exemplificação de uma SD	
3.1 Apresentação de um exemplar de SD do gênero história de amor	3.1.1 Conhecer uma SD do gênero História de amor.
4. Discussão com uma especialista no ensino de línguas por meio dos gêneros textuais	
4.1 Propiciar o contato com uma professora especialista no ensino de línguas por meio dos gêneros textuais	4.1.1 Discutir o ensino de gêneros textuais com uma professora especialista.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

5. Exemplificação de um modelo didático	
5.1 Apresentação de um exemplar de um MD do gênero entrevista jornalística	5.1.1 Exemplificar como um MD é elaborado a partir da análise de um MD do gênero entrevista jornalística.
6. Análise do material apostilado utilizado pelos docentes	
6.1 Exploração do material apostilado com vistas a identificar se contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.	6.1.1 Analisar os exercícios do material didático em relação ao desenvolvimento de capacidades de linguagem.
7. Adequação de proposta de produção do gênero entrevista jornalística	
7.1 Adequação da proposta de produção de texto do material apostilado utilizado pelos docentes do curso.	7.1.1 Adequar uma proposta de produção de texto para trabalhá-la como proposta de produção inicial do gênero entrevista jornalística.
8. Análise de SD do gênero entrevista jornalística	
8.1 Discussão e análise de exercícios que compõem uma SD	8.1.1 Analisar exercícios de uma SD para trabalhar o gênero entrevista jornalística.
9. Análise de entrevistas jornalísticas produzidas por alunos	
9.1 Verificação dos conhecimentos e das dificuldades em relação à escrita do gênero entrevista jornalística.	9.1.1 Analisar com os docentes o que os alunos dominam do gênero entrevista jornalística e quais dificuldades apresentam.
10. Avaliar o curso	
10.1 Conversa com os professores a respeito da experiência de participar do curso de formação.	10.1.1 Ouvir os professores sobre as impressões deles a respeito do curso.

Fonte: Amorim (2022, p. 150-151)

De um total de quatorze encontros que compuseram esse momento formativo, selecionamos o sétimo para analisar nesse artigo. Esse recorte foi estabelecido, pois, nesse momento, conflitos emergiram da proposta da formadora de produzir uma entrevista jornalística com os alunos durante o ensino remoto. Nesse encontro, a formadora e os participantes analisaram exercícios propostos pelo material apostilado para trabalhar o gênero entrevista jornalística a fim de identificar se tais atividades contribuíam para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Em seguida, a formadora propôs que o grupo, incluindo ela, adaptasse e realizasse uma proposta de produção de texto, do gênero textual citado acima, também presente no material didático utilizado pelos docentes.

Os participantes do curso são dois professores, Caio e Rian (nomes fictícios). O primeiro, no período dos encontros, estava com 35 anos, lecionava há seis anos na rede estadual de ensino, nas etapas do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, e há dois meses como docente celetista no município onde realizamos a pesquisa.

A primeira formação de Caio é Licenciatura em Filosofia, depois cursou Licenciatura em História e Pedagogia. O segundo, com 30 anos quando participou do curso, trabalhava como docente há nove anos e, especificamente, na rede onde realizamos a pesquisa, há dois anos e quatro meses como celetista. A primeira formação de Rian é Licenciatura em Pedagogia e estava cursando Letras. Possui especialização em Alfabetização e Letramento.

A formadora, que também realizou a pesquisa, tinha 36 anos na ocasião dos encontros. Trabalhava há 17 anos em escola diferente dos participantes, mas no mesmo município. Possui magistério a nível médio cursado no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Graduada em Letras, cursou o mestrado em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada, linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas. Trabalhou, por 3 anos, em uma instituição particular de ensino superior, com formação inicial de professores na licenciatura em Pedagogia. O curso que originou os dados deste artigo foi a primeira experiência com formação continuada de professores.

A fim de analisar os gestos da formadora, empregamos a descrição dos gestos do formador realizada por Gagnon *et al.* (2018). Para análise linguística da materialização dos conflitos, identificamos o emprego dos operadores argumentativos e a escolha lexical, sobretudo advérbios e adjetivos que funcionam como modalizadores, isto é, como avaliações do conteúdo.

Gestos da formadora e os conflitos dos participantes: perspectivas para a formação em serviço

Com a finalidade de apresentar uma síntese do encontro formativo analisado, apresentamos o quadro 2, a seguir, em que fazemos uma breve descrição dos momentos que compõem esse encontro e dos gestos mobilizados pela formadora.

Quadro 2. Síntese do sétimo encontro

Descrição da formação	Gestos da formadora
A formadora retoma o conceito de Modelo didático e de Sequência Didática. Ela questiona como os professores compreendem o primeiro dispositivo e, em seguida, sintetiza as fases do segundo.	Gesto de enquadrar e conceitualizar. Gesto de instrumentalizar.
A formadora relaciona os níveis que compõem um texto à capacidade de linguagem requerida em cada um deles.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de enquadrar e conceitualizar.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

A formadora retomou o Modelo Didático discutido no encontro anterior para descrever juntamente com os professores o exemplar de entrevista jornalística trazido pelo material apostilado. A formadora fez questões para guiar a exploração do gênero textual.	Gesto de instrumentalizar.
A formadora e os formandos foram analisando conjuntamente os exercícios trazidos pelo material apostilado, buscando identificar se contribuem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. A formadora fez questões para guiar a exploração do gênero textual.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de mobilizar a prática.
A formadora questiona se o docente do quarto ano realizou a produção da entrevista jornalística presente no material didático com os alunos.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de mobilizar a prática.
A formadora faz questionamentos sobre a organização da proposta para identificar os elementos que auxiliam a produção do aluno ou não.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de mobilizar a prática.
A formadora faz questionamentos aos docentes para auxiliá-los a relacionar a produção inicial com as etapas da SD.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de mobilizar a prática.
A formadora questiona sobre a possibilidade de realizar uma produção inicial do gênero entrevista jornalística.	Gesto de mobilizar a prática
Mediante a não aceitação dos docentes de realizar a produção inicial com os alunos, a formadora situa os conflitos dos participantes em relação às dificuldades para produzir textos com os alunos como parte do trabalho docente e esclarece que o processo de realização da proposta não precisa ser para a próxima semana e que estratégias coletivas podem ser pensadas.	Gesto de regulação de conflitos.
A formadora e os docentes fizeram adaptações na proposta de produção inicial apresentada pelo material apostilado. A formadora faz questionamentos para guiar as alterações necessárias na proposta.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de mobilizar a prática.

Fonte: Elaboração própria

O quadro 2 apresenta-nos que, no transcorrer do sétimo encontro, a formadora implementa os gestos de enquadrar e conceitualizar, de instrumentalizar, de mobilizar a prática e de regulação de conflitos. Cabe destacar que não emergiram conflitos nos momentos em que o gesto de mobilizar a prática envolvia a análise dos materiais utilizados pelos professores ou a análise da proposta de produção inicial da entrevista jornalística. No entanto, quando se tratou de realizar uma prática de ensino de produção de texto durante a pandemia, por meio do ensino remoto, o conflito veio à tona.

Essa questão indica-nos que o gesto de regulação de conflito não é ligado especificamente ao gesto de mobilizar a prática, mas sim interligado a todos os elementos que precisam ser conjugados para que uma ação em sala de aula se realize. Dessa forma, o gesto de regulação de conflitos pode ser considerado como transversal, ou seja, aparecer internamente não só no gesto de mobilizar a prática, mas também em outros.

Embora a organização sintética do quadro 2 localize o gesto de regulação de conflitos no momento da recusa do professor em realizar a produção inicial, os excertos, a seguir, demonstram que esse posicionamento do professor é o conflito inicial, porém não único, que fez emergir outros conflitos sobre os quais a formadora realiza intervenções, constituindo o gesto de regulação de conflitos.

Gesto específico de regulação de conflitos

Como dito anteriormente, o gesto específico de regulação de conflitos foi identificado a partir das intervenções da formadora no momento de implementação da sequência de formação, mais especificamente, a partir da realização de uma proposta de produção inicial que ocorreria em contexto pandêmico. De fato, ao mobilizar os elementos da prática docente para implementar a proposta de elaboração e aplicação de um dispositivo didático para o ensino do gênero de texto entrevista nas aulas dos professores participantes da formação, emergiram conflitos referentes à dimensão interpessoal, ao contexto pandêmico e ao artefato (atividades impressas, ensino remoto). A fim de refletir sobre as situações apresentadas e os conflitos existentes, a formadora realizou diferentes intervenções descritas e analisadas por meio dos excertos apresentados nos quadros que seguem. Essas intervenções constituem o gesto específico de regulação dos conflitos.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

Quadro 3. Conflitos na dimensão interpessoal, no contexto pandêmico e no artefato

FOR: (...) Então, para uma produção inicial, bacana. Caio, eu não lembro se você chegou a pedir para os alunos produzirem a entrevista.

CAIO: Não, porque estava no período *on-line*. Não cheguei a pedir.

FOR: Você acha que não daria certo fazer?

CAIO: Só *on-line*, não.

FOR: Mesmo se fizesse algumas adaptações na proposta? O que te incomodou nessa proposta de produção da apostila para você não a fazer?

CAIO: Não foi nenhum incômodo, mas eu acho que foi pela situação mesmo... pela situação dos quartos anos mesmo {

RIAN: {em sala, já é difícil, né Caio? {

CAIO: {...de como eles estão entregando as atividades. As primeiras redações que tiveram lá naquelas semanas que foram enviadas atividades impressas foram todas desleixadas, feitas de qualquer jeito. Então...a gente estando em sala, a gente dá aquela pressionada a mais, mas em casa com os pais... Então, eu acho que não funcionaria bem não... assim... *on-line*...não sei...é o meu ponto de vista.

Fonte: Elaboração própria

Esse excerto nos direciona ao contexto de produção para compreendermos que as interações dos docentes foram elaboradas em uma situação de diversas alterações da organização do trabalho, com parâmetros e artefatos desconhecidos para exercer a profissão, como a situação de ministrar aulas para crianças de forma totalmente remota.

No processo interativo, a formadora busca compreender o que motivou a não realização de produção de textos, mas o professor justifica com base no contexto de trabalho remoto. A sobreposição de vozes entre os professores indica que ambos estão enfrentando essa situação de impedimento do trabalho com a produção de texto devido à impossibilidade de acompanhar o processo de escrita dos alunos.

A escolha dos adjetivos e locuções adjetivas para descrever as redações realizadas pelos alunos como “desleixadas” e “feitas de qualquer jeito” evidencia um conflito na dimensão interpessoal, pois o professor, por meio da avaliação que faz das atividades, considera que os alunos não estão se empenhando no processo. Relacionada a esse momento apresentado, surge uma tensão ligada ao ensino de produção de texto no modo remoto. A seguir, apresentamos o quadro 4 com o excerto em que esse conflito emerge devido à dificuldade de desenvolver o conteúdo disciplinar.

Quadro 4. Conflitos em relação ao ensino de produção de texto

FOR: Vocês acham que daria para colocar isso em prática ou não? O que vocês acham? Ou para o quarto ou para o quinto. Eu peguei um gênero que é comum para as duas turmas, pensando num trabalho coletivo.

CAIO: Você diz assim... esse elaborar vídeos seria agora, no atual contexto em que a gente vive?

FOR: Sim.

RIAN: Eu acho que dá, mas... {

CAIO: {ah...dá... {

RIAN: {a gente está muito sobrecarregado, porque nessa semana, por exemplo, entrou aquele negócio do Estado, em que você tem que fazer aquela tabela lá de rotina. Os PEB II78 estão “tuchando” coisa assim... Ai...eu virei o professor resmungão, que eu não queria virar nunca na vida, mas eu virei... e a gente está sendo cobrado de todo lado. Se faz pouco, é pouco; se faz muito, é muito, é difícil. Eu acho que dá, mas a gente está atolado de coisas. Eu acho...

FOR: {Não...pessoal, pesquisa...a pesquisa com participantes está totalmente relacionada com o contexto dos participantes. Então, se a realidade de vocês é que não dá para realizar a proposta com os alunos, não dá para realizar a proposta com os alunos, entendem? Não tem isso de desapontar a pesquisadora, a formadora, a ... não tem disso, certo? A questão é: a perspectiva de vocês como professores, como profissionais, nesse contexto atual de ensino. De alguma forma, nós estamos discutindo o ensino da produção escrita nesse contexto. Por isso, a questão de continuar os encontros nesse contexto. Lembra o que nós falamos no primeiro encontro? O nosso trabalho como professor é descontextualizado? Eu falo do contexto social, o nosso trabalho é fora do contexto social?

RIAN: Não, ele é totalmente dentro do contexto social.

Fonte: Elaboração própria

A materialização linguística do conflito vivenciado pelo docente é marcada pelo emprego do *mas* que indica uma oposição entre o conteúdo afirmado antes dele e o que se encontra após. A oração que o antecede, “Eu acho que dá”, perde sua força argumentativa perante o que é exposto após esse operador argumentativo: uma série de conflitos que, segundo Rian, trazem impedimentos à realização da produção inicial do gênero entrevista jornalística.

Desse modo, após o *mas*, identificamos a continuidade da materialização do conflito por meio das escolhas lexicais do docente. No trecho: “a gente está muito sobrecarregado, porque nessa semana, por exemplo, entrou aquele negócio do Estado, em que você tem que fazer aquela tabela lá de rotina”, o professor emprega o advérbio de intensidade, muito, e o adjetivo, sobrecarregado, para evidenciar como está se sentindo mediante a introdução de uma nova prescrição para a organização de seu trabalho. A expressão “tem que fazer” demonstra que não há uma alternativa e que a prescrição deve ser cumprida.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

Na sequência, identificamos o excerto: “Os PEB II estão ‘tuchando’ coisa assim...”. Para além da informalidade contida nesse verbo entuchar, cabe destacar a carga semântica dessa escolha feita pelo docente, pois remete a algo negativo, forçado. Dessa forma, a escolha lexical evidencia a tensão contida no polo da atividade referente aos outros, no caso em análise, os docentes PEB II que estão excedendo na quantidade de atividades propostas aos alunos, o que interfere no planejamento dele.

Após a materialização dessa tensão, há um conflito no polo da subjetividade do trabalhador que emerge por meio da autoavaliação negativa do posicionamento dele perante a proposta da formadora. No trecho: “Ai...eu virei o professor resmungão, que eu não queria virar nunca na vida, mas eu virei...”, ele emprega o adjetivo resmungão para se caracterizar, fato esse que cria uma tensão, pois o coloca em uma posição que, segundo ele, nunca (advérbio que funciona como intensificador da rejeição à postura de quem só reclama) pensou ocupar em sua profissão e que acaba ocupando, conforme indica o operador argumentativo *mas* antecedendo a expressão “eu virei”. Essa questão demonstra o conflito do professor em relação a sua dimensão pessoal.

Em seguida, encontramos mais uma passagem: “a gente está sendo cobrado de todo lado. Se faz pouco, é pouco; se faz muito, é muito, é difícil”, que materializa mais um conflito no polo dos outros, tanto os que exercem uma hierarquia e podem cobrá-lo devido a essa posição (Secretaria Municipal da Educação e gestão da escola) quanto aqueles com os quais precisa se relacionar de forma colaborativa para realizar seu trabalho em contexto de ensino remoto (pais/responsáveis). O trabalhador encerra o relato da relação com esses outros avaliando-a por meio do predicativo *difícil*.

Por último, para concluir os conflitos materializados no discurso do docente, há a retomada da ideia: “Eu acho que dá, mas a gente está atolado de coisas”. Novamente a conjunção *mas* faz com que o segmento “a gente está atolado de coisas” tenha maior peso do que a realização da produção de texto com os alunos. Ressaltamos também o emprego da locução adjetiva *atolado de coisas* para descrever o estado em que se encontram, fazendo referência ao fato de que a situação de trabalho que estão vivenciando está impedindo a ação de ensinar a produzir textos, pois quem está atolado tem sua ação impedida. Esse fato faz emergir um conflito no polo do objeto, pois os docentes consideram-se tolhidos da possibilidade de criar um meio que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades relacionadas à produção textual.

Perante a manifestação dos conflitos vivenciados pelos docentes, a formadora situa essa tensão como parte das características do trabalho do professor. No trecho: “Lembra o que nós falamos no primeiro encontro?”, trata-se do encontro inicial em que ocorreu a

retomada dos encontros no contexto pandêmico. Nessa ocasião, foi apresentado um *slide* com a seguinte citação: O trabalho do professor “[...] é uma atividade situada, altamente influenciada pelas condições sócio-históricas de determinada sociedade [...]” (Machado, 2010, p. 164-165).

Portanto, o conteúdo da fala da formadora, principalmente o trecho: “Então, se a realidade de vocês é que não dá para realizar a proposta com os alunos, não dá para realizar a proposta com os alunos, entendem?”, indica um gesto de formação que não se situa em torno do objeto, mas da compreensão em relação à situação de impedimento ocasionada pelas condições de trabalho e não pela falta de engajamento dos docentes na formação. Nesse caso, os saberes para ensinar abordados pelo curso não poderiam servir como recurso para os conflitos apresentados pelos professores. Essa questão desencadeia conflitos no eixo do contexto social, das prescrições e das interações com outros.

Tal como definido por Gagnon *et al.* (2018), o gesto de regulação do formador em formação inicial está ligado às ações do formador que visam superar as dificuldades de compreensão do conteúdo disciplinar referente à escrita e ao seu ensino, levando em consideração os três polos do triângulo didático: aluno, objeto de ensino e docente. No nosso caso, identificamos o gesto de regulação de conflito como um gesto específico do formador, mas que vai além da superação das dificuldades referentes ao conteúdo da formação. Esse gesto específico tem como característica principal as intervenções que visem a uma melhor compreensão dos conflitos que fazem ou podem fazer parte da prática de ensino relacionados aos conteúdos da formação ou aos conflitos que dizem respeito aos elementos que influenciam o trabalho docente segundo Machado (2007).

O gesto específico de regulação de conflitos pode ser constituído por diferentes intervenções. No caso do estudo aqui apresentado, as intervenções podem ser reagrupadas em três categorias principais:

- *Realizar* uma reflexão sobre os elementos externos, segundo Machado (2007), que influenciam a prática didática (escolha do objeto e suas dimensões ensináveis) e a prática pedagógica (a organização da sala, os obstáculos, os materiais etc.) (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023).
- *Trazer* elementos teóricos que mostrem como resolver conflitos didáticos e pedagógicos e como compreender os conflitos de ordem institucionais.
- *Questionar* sobre hipóteses de ações a serem realizadas a fim de superar os conflitos.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

Considerações finais

As análises com base nos gestos da formadora evidenciam que os docentes, ao trabalharem em um contexto social de pandemia, sentem-se impedidos de realizar o objeto de seu trabalho, qual seja, criar meios propiciadores de aprendizagens e de desenvolvimento de capacidades. Esse conflito, por sua vez, desencadeia outras relações conflituosas na dimensão pessoal do trabalhador, em relação às prescrições e em relação aos outros envolvidos na situação de trabalho.

Mediante essas constatações, é preciso questionarmos se o contexto pandêmico é a origem desses conflitos ou se traz à tona questões que, por diferentes razões, buscávamos silenciar. O trabalho em contexto de pandemia evidencia que as tensões vivenciadas pelos professores transcendem o trabalho didático e que, por isso, se faz necessário tratá-las como inerentes ao trabalho, uma atividade que apresenta “um movimento desarmônico: a unidade de um desenvolvimento cujo equilíbrio transitório aparece ulteriormente, depois de uma luta, no ‘ponto de colisão’ entre vários desenvolvimentos possíveis” (Clot, 2006, p. 99).

Com isso, buscamos discutir a formação continuada em que o formador pode tornar o conceito de conflito em objeto de formação. Ao identificarmos o gesto da formadora de regulação de conflitos, dentre os gestos de planejar, enquadrar-conceitualizar, mobilizar a prática, instrumentalizar, regular e avaliar que são voltados para o objeto da formação, buscamos contribuir para conscientizar os formadores acerca dos conflitos dos envolvidos em uma formação e que esses movimentos desarmônicos são inerentes ao processo de formação que almeja tornar-se instrumento para o desenvolvimento tanto dos participantes quanto do formador.

Portanto, no estudo realizado, identificamos duas teses principais a serem discutidas em relação à formação continuada. A primeira tese destaca a importância de considerar o conflito como um objeto de formação, levando em conta as diversas facetas do trabalho docente e os diferentes tipos de conflitos que podem surgir na situação de ensino, considerando o contexto educacional e o sistema mais amplo ligado às prescrições, no contexto de ensino em sala de aula, propriamente dito, mas também nos elementos que impedem a ação do professor, tais como, a sobrecarga, o tempo etc. Reconhecer e abordar adequadamente os conflitos como um elemento presente e inerente ao trabalho docente é fundamental para promover uma melhor formação dos profissionais.

A segunda tese aborda a existência de um gesto específico de regulação de conflitos em contexto de formação docente. Esse gesto refere-se às intervenções e às ações dos

formadores a fim de lidar ou de levar os formandos a compreenderem as origens e os tipos de conflitos inerentes ao trabalho docente. Definir esse gesto é essencial para orientar a formação continuada dos professores, proporcionando-lhes ferramentas e habilidades necessárias para gerenciar os conflitos oriundos da prática e/ou da ausência do poder de agir no contexto educacional.

É importante ressaltar que as teses apresentadas são apenas pontos de partida para a discussão. No entanto, destacamos a relevância do trabalho feito em relação à categorização de possíveis intervenções do formador em momento de formação que os dados possibilitaram ver, que são: *realizar* uma reflexão sobre os elementos externos que influenciam a parte didática e pedagógica; *trazer* elementos teóricos que mostrem como resolver conflitos didáticos e pedagógicos e como compreender os conflitos de ordem institucional; *questionar sobre* hipóteses de ações a serem realizadas a fim de superar os conflitos. Outras categorizações podem ser acrescentadas aqui a partir de futuras análises a fim de uma maior instrumentalização do formador no momento de formação.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; SILVA-HARDMEYER, C. Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento. *In*: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp – artigos 2015**: formação de professores e trabalho docente. [recurso eletrônico], v. 05 – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 08 jun. 2018.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EdUEL, 2004. p. 35-53.

AMORIM, N. R. V. **Conflitos como dimensão da atividade de formação de professores na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em contexto pandêmico**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2022.

AMORIM, N. R. V. **A coordenação pedagógica durante a HTPC**: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D dos (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 87-96.

DOLZ, J.; ROA, S. M.; GAGNON, R. Macrostructures et trames prototypiques dans les sequences de formation. *In*: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 117-138.

FLORES, M. A. Introdução: da relevância da formação de professores. *In*: FLORES, M. A (org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores**: contributos internacionais. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2014. p. 6-15.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 226 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

GAGNON, R.; DOLZ, J.; Équipe FORENDIF. Les gestes du formateur d'enseignants. *In*: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 201-228.

GAGNON, R.; DOLZ, J. Les objets de la formation à l'enseignement de la production écrite. *In*: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 173-200.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor**: conflitos e poder de (não)agir. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; GRANDE, P. B. de. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04/60747423>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EdUEL, 2004.

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

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. *In*: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 160-171.

MOITA LOPES, L. P da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SILVA, C. M. R da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SILVA-HARDMEYER, C.; ABREU-TARDELLI, L. O gesto didático de planejamento como objeto da formação docente. *In*: GRAÇA, L.; GONÇALVES, M.; BUENO, L.; LOUSADA, E. **Didática das Línguas**: estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz. São Paulo: Parábola, 2023. p. 315-333.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

SILVA-HARDMEYER, C.; TOGNATO, M. I. R. Diálogos profissionais em contexto de formação continuada: a compreensão do agir docente e didático para a superação de dificuldades. *In*: WITTKÉ, C. I.; MORETO, M.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Dilemas e perspectivas didáticas em formação e ensino de língua**: entre prescrições e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 119-177.

VIANI, R. B. **Os conflitos do professor em relação à gramática e à sua transposição didática**: análises de um material didático, uma aula e uma entrevista. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2022.

VOLTERO, K. M. **Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: AMORIM, Neuraci Rocha Vidal; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; SILVA-HARDMEYER, Carla. Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 28-53, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 06/10/2023.
