

A ESCRITA ENSAÍSTA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PEDAGOGOS: UM ESTUDO DE CASO

ESSAY WRITING AND THE CONTINUING EDUCATION OF PEDAGOGICAL TEACHERS: A CASE STUDY

Antonio Carlos MOMETTI¹

Resumo: A formação de professores é uma das áreas da pesquisa educacional que mais vêm crescendo nos últimos três decênios. Um dos pontos de maior relevância, nesse âmbito, é o desenvolvimento de métodos direcionados para a melhoria do ensino, bem como à busca de novas formas de comunicar mais claramente suas ideias e pensamentos. À vista disso, este trabalho possui por objetivo apresentar um estudo de caso realizado com uma professora pedagoga, a fim de investigar o potencial de argumentação desenvolvida em sua escrita ensaísta digital, com a utilização do recurso do ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, buscou-se compreender as bases ideológicas que fundamentaram os discursos enunciados pela referida professora acerca da escrita ensaísta e do seu potencial como metodologia para formação continuada. Para tanto, utilizamo-nos da análise discursiva na perspectiva francesa de Pêcheux (2014;2015) assumindo como fonte de informação um ensaio produzido pela professora, sujeito deste estudo, a qual evidenciou-nos os seguintes resultados: (i) o sentimento de medo, angústia e pânico operaram como base ideológica para o discurso dos professores, (ii) o estado de pandemia permitiu descobertas de recursos pedagógicos inovadores para a escrita, e (iii) os meios digitais possibilitam maior interação, tempo de planejamento e estudo.

Palavras-chave: Escrita docente. Formação de professores. Pedagogos.

¹ Graduado em Física pela Universidade Federal de São Carlos (2016) e Università Degli Studi di Roma "La Sapienza" (2014 - 2016). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Especialista na área de Formação de Professores que ensinam Matemática e Física. Doutorando em Ensino de Ciências pela Faculdade de Educação e Instituto de Física, ambos da Universidade de São Paulo (USP) e Concordia University (Canada). Integrante do Programa de Formação de Professores (FEUSP - 2016 a 2017). Formador pedagógico da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Inovação Curricular (NUPIC/2016 - atual), Decolonizing Light: Tracing and countering colonialism in physics, Canada (2020 - atual) e pesquisador integrante da Cátedra Otávio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (2021 - 2022) e da Cátedra José Bonifácio, do Centro Ibero Americano da Universidade de São Paulo (2022 - atual). Email: carlosmometti@usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6699-7139>.

INTRODUÇÃO

As mudanças de paradigmas educacionais são parte essencial da vida profissional docente. Considerando como “transformação” tudo aquilo que muda seu estado físico, psíquico ou ontológico, pode-se dizer que a vida escolar não é mais a mesma desde o desenvolvimento da chamada *Educação 4.0* na humanidade digital².

Desta forma, caracteriza-se como uma mudança física, por exemplo, a utilização - atual e urgente - dos meios digitais voltados para o trabalho docente, bem como para a aprendizagem em todos os níveis de ensino. No que se refere ao psíquico, temos o agravamento de crises de ansiedade nos docentes, alunos e pais, além de doenças psicossomáticas oriundas de uma carga de trabalho cada vez mais intensa.

Já o terceiro aspecto considerado, o ontológico, este representa o surgimento de um novo *eu* mediante a digitalização do mundo, das relações e dos modos por meios dos quais as relações sociais são estabelecidas. Se há um novo *eu*, consequentemente devemos refletir no sentido de um novo *nós*.

Neste contexto, o presente artigo possui por escopo apresentar um estudo de caso realizado com uma professora pedagoga por meio da sua escrita ensaísta, tomando como pressuposto a mudança do paradigma educacional e a inserção na prática docente, de modo abrupto, das tecnologias digitais para o ensino. Como eixos norteadores para esta investigação, buscamos no ensaio produzido pela professora seu potencial de materialização da cultura, além das bases ideológicas que serviram para o desenvolvimento do seu pensamento.

De modo a tornarmos clara a exposição das ideias aqui contidas, na primeira parte destacamos os principais conceitos utilizados e que operaram como aportes teóricos para o desenvolvimento do estudo. Tais conceitos são de *símbolo*, *signo*, *cultura* e *prática pedagógica*. Já na segunda parte elencamos os aportes metodológicos, dando destaque para o design do estudo, dos dados que foram utilizados, bem como sua respectiva análise.

² Conferir MOMETTI, C. O saber necessário à prática docente na humanidade digital. *Revista de Educação Matemática*, [S. l.], v. 18, p. e021010, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v17id482. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/482>. Acesso em: 22 fev. 2023.

APORTES TEÓRICOS

A ESCRITA DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presença da escrita nas instituições escolares é notória, pois as diversas formas de registro verbal fazem parte, sobremaneira, do cotidiano pedagógico. Tal assertiva pode ser evidenciada por meio dos diários de classe (atualmente, em grande parte, eletrônicos), as apostilas produzidas especialmente para uma determinada disciplina e/ou conteúdo, entre outros documentos.

Assim, quando nos direcionamos para estudar os aspectos relacionados à *escrita*, em todas as suas tipologias, seja na escola, na universidade ou em qualquer outra instituição social, encontramos, segundo Gomes-Santos (2010), três categorias metodológicas de estudo, categorias estas relacionadas com o tipo de abordagem praticada pelo texto. Dessa forma, segundo o autor tais categorias classificam-se em: (i) *abordagem textual*, (ii) *abordagem discursiva* e (iii) *abordagem aplicada*.

A primeira, ainda segundo Gomes-Santos (2010), refere-se ao estudo de um fenômeno particular da dimensão textual da linguagem, considerando um *locus* específico da coleta, por exemplo, os documentos produzidos na escola (GOMES-SANTOS, 2010). Isso significa que os documentos escritos, produzidos por um determinado grupo social, aludem a uma perspectiva de registro escrito com referência a um conjunto de símbolos e significados previamente estabelecidos num contexto cultural.

Já na segunda categoria, por sua vez, encontram-se os estudos da atividade “*lingueira*” dos alunos, recuperada pelo modo com que ela se materializa nos textos produzidos (GOMES-SANTOS, 2010). Assim, quando utilizamos o termo *lingueira*, sendo ele um neologismo da Língua Portuguesa, queremos dizer a língua falada, aquela utilizada nos contextos informais, e que possuem por objetivo único transmitir uma mensagem do emissor para seu interlocutor.

Desse modo, quando selecionamos um *corpus* para aplicação da análise discursiva a abordagem textual que mais nos interessa é, certamente, aquela produzida com o máximo de fidedignidade ao seu emissor, conforme nos enfatiza Pêcheux (2014;2015).

Finalmente, no que tange à terceira e última categoria encontramos o estudo dos *modos* com que a escrita circula no meio social, considerando a escola, por exemplo, focalizando seja sua faceta de dispositivo de construção escolar, seja de objeto de ensino (GOMES-SANTOS, 2010). Nesse sentido, podemos elencar para esta categoria outros exemplos, tais como os textos propagandísticos, o *marketing* digital etc.

Ademais, ao focalizarmos nossa atenção para o ambiente escolar, a escrita produzida pelos docentes e gestores, bem como a análise do processo de geração e desenvolvimento do trabalho pedagógico, existente em relatórios, fichamentos e processos de registro, pode-se dizer que se enquadra, das categorias supramencionadas, na terceira.

Assim, um professor registra para se recordar do que deve ser falado, solicitado, pedido e ensinado aos seus alunos. Um professor registra quando é questionado sobre os motivos por meio dos quais essa ou aquela nota fora atribuída a determinado aluno. Um professor registra quando quer relatar o sucesso obtido com o desenvolvimento e aplicação de uma determinada prática em sala de aula. Um professor registra, sobretudo, para *materializar seu pensamento* e transformá-lo em conhecimento aplicável no processo de ensino.

Outrossim, se buscarmos a etimologia da palavra registro identificaremos que esta nasce da palavra latina *registrum*, a qual possui raiz no verbo *regerere*, ato de transcrever (CUNHA, 2010). A transcrição pressupõe, em sua origem de significados, o transporte de um contexto, fato e/ou fenômeno para uma coisa material, que represente o que foi observado, visto, ouvido etc. Dessa forma, a materialização de um pensamento se dá, necessariamente, por meio do registro.

Nesse sentido, podemos dizer que acessando o material produzido pelo registro, isto é, o pensamento materializado na forma de símbolos com significados atribuídos (SAUSSURE, 1969) teremos acesso ao pensamento elaborado e, por consequência, às bases ideológicas que o originaram.

Por isso, de certo modo, é que a história da humanidade passou a ser outra, após a materialização dos acontecimentos e fenômenos, por meio de símbolos pictóricos

desenhados nas paredes, ou seja, as chamadas pinturas rupestres. No Brasil, estudos recentes demonstram que muito antes do processo de tomada e apagamento das culturas indígenas da então *Abya Yala*³, já tínhamos formas únicas e elaboradas de registros, conforme destacam os estudos de Justamand (2014).

Retornando ao contexto escolar, a escrita docente faz parte do saber profissional, uma vez que o conjunto de habilidades necessárias para o trabalho pedagógico requer registros decorrentes dos chamados “gestos didáticos”.

Tais gestos, segundo Daghe e Dolz (2008), caracterizam-se pelos movimentos utilizados pelo professor durante o processo de ensinamento e que se alinham, de modo coerente, com a aprendizagem do aluno. Todavia, cabe destacar que o movimento aludido pelas autoras se relaciona, de certo modo, com a linguagem corporal durante o desenvolvimento de uma aula, por exemplo.

Dessa forma, quando um professor se utiliza de sinais específicos para explicar um determinado conteúdo, ou até mesmo para chamar a atenção de um aluno, o emprego do gesto didático é, sem dúvida, percebido.

Ademais, de todos os gestos executados pelo professor, Daghe e Dolz (2008) destacam dois essenciais, os quais são: *presentificação* e a *elementarização*. Ambos são nomeados pelos mesmos autores de complementares, no sentido em que um só existe mediante a presença do outro.

Assim, o primeiro refere-se ao momento em que o professor apresenta o objeto de ensino aos seus alunos de modo unitário, presente no espaço e no tempo. Nesse ponto vale-nos destacar que objeto de ensino é caracterizado como um conceito – ou conjunto deles – e o vocábulo “unitário” alude ao modo por meio do qual é comunicado aos alunos.

Por tal motivo é usada a palavra *presentificação*, pois se trata de trazer ao presente – tempo e espaço – um conjunto de ideias e pensamentos materializados por meio da

³ Termo utilizado na literatura decolonial para designar o continente sul-americano antes de sua tomada pelos europeus no processo de colonização ocorrido no final do século XV e início do século XVI. Cf. Quijano, A. *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. First ed. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2019.

linguagem. Basicamente, os momentos de explicação puramente teóricos, de uma aula, qualquer que seja o conteúdo tratado, evidencia o processo de presentificação.

Outrossim, seguindo a lógica cartesiana incorporada pelo movimento positivista do século XIX, o professor rompe o conteúdo central em tópicos, fragmentando-o para melhor compreensão do aluno. A essa quebra do conteúdo, muitas vezes interpretada como um processo de reconhecimento e análise que vai do todo para as partes, Daghé e Dolz (2008) chamam de elementarização. Desta maneira, podemos dizer que a elementarização é parte essencial da presentificação, momentos que se configuram como movimentos da prática docente, isto é, gestos didáticos na perspectiva descrita.

Destarte, os movimentos de presentificação e elementarização, quando entendidos sob uma única perspectiva – a da sala de aula - dão origem a um terceiro movimento, aqui entendido como dialógico em sua essência, e que resulta no “registro docente”, seja na forma de notas de aula, no diário de classe, num relatório ou em um relato de experiência.

Tal proposição se valida quando assumimos, num primeiro momento, o processo de redução dos conhecimentos *sui generis* que o professor deve realizar para conseguir transmiti-los de modo efetivo aos seus alunos. Assim, a materialização desse processo de redução ocorre por meio do registro em notas de aula, por exemplo. Posteriormente, ao explicar tais conhecimentos de uma forma simplificada, o docente desenvolve seu próprio modo de registrar. Por tal motivo há necessidade de ancorar sua linguagem em um porto pedagógico, aqui reconhecido pela leitura.

De fato, a importância da leitura faz-se tamanha que a materialização de qualquer pensamento só ocorrerá mediante codificação e decodificação dos símbolos e significados criados por um sistema linguístico. E este, por sua vez e como sabemos, possui uma estrutura essencialmente cultural.

Desse modo, por meio da leitura o professor adquire os símbolos que deverá ensinar, atribui e transforma seus significados, registra e desenvolve os gestos didáticos anteriormente mencionados. Acreditamos que um “professor leitor” é, sem sombras de dúvida, um professor bem formado.

Neste sentido, podemos afirmar que a escrita docente decorre da prática pedagógica, como em uma seta que caracteriza a primeira como um registro histórico-temporal da segunda, materializando a prática experienciada e incorporando padrões culturais que serão reproduzidos nas interações sociais ocorridas dentro e fora da escola (SEWELL JÚNIOR, 2005).

OS SÍMBOLOS, OS SIGNOS, A CULTURA E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE

Segundo Lotman (2002) o vocábulo “símbolo” caracteriza-se, dentro da área das ciências semióticas, como “polissêmico” e atuante por estar sempre em disputa nas mais diversas interpretações. Desse modo, uma das primeiras interpretações incorporadas pela literatura a esse respeito deu-se no campo da linguística, especialmente com a obra de Saussure (1969) na segunda metade do século XX.

O referido autor, utilizando-se do termo signo – e não símbolo! - definiu que aquele é a *união do seu sentido com a imagem acústica⁴ dele formada* (SAUSSURE, 1969). Temos, ainda, que um signo é constituído por duas estruturas básicas: (i) significado e (ii) significante. A primeira diz respeito à construção cultural que um signo absorveu ao longo de um período histórico em uma sociedade específica, o que quer dizer que ele depende das construções humanas. Já a segunda, por sua vez, refere-se à parte material do signo, o modo pelo qual está representado, isto é, sua escrita (SAUSSURE, 1969).

Desse modo, ao escrevermos a palavra “casa”, estamos associando o sentido possível (significado) de um lugar coberto, que protege em dias de chuva e sol, guarda

⁴ Cabe destacar que não se trata de acústica pelo som puro e físico da palavra, mas a impressão psíquica individual de cada um sobre o som proferido. Assim, quando se enuncia a palavra “amor”, o ouvinte já habituado com a construção do seu significado irá “acessar” determinadas informações em seu aparelho psíquico, de modo a decodificá-la no contexto em que se encontra. Alguns autores levaram essa interpretação para o campo psicológico, tal como Carl Gustav Jung. Como discípulo de Sigmund Freud, Young transformou as definições das estruturas psíquicas freudianas em uma interpretação simbólica nada simples de ser realizada. Cf. SILVA JUNIOR, Ronaldo Celestino da. *O conceito Junguiano de símbolo desde seus primórdios*. 2009. 103 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) —Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

coisas de valor e é destinado ao crescimento e desenvolvimento de uma família, ao significativa casa.

Assim, utilizamo-nos da expressão “sentido possível” porque a atribuição de significado depende de uma cultura específica e de uma interpretação específica. Por tal motivo Saussure (1969) utiliza signo e não símbolo, por acreditar que este último está associado a construções fechadas dentro de um espaço cultural limitado.

Cabe destacar que dentro do campo semiótico encontramos duas caracterizações de sinais, no que diz respeito à comunicação: os “naturais” e os “convencionais”. Os primeiros são as formas de comunicação que se encontram disponíveis na natureza, e manifestam-se por meio visual e/ou sonoro sem qualquer interferência (diversidade de interpretação) humana, como por exemplo os trovões, os raios, o dia e a noite.

Já os convencionais são aqueles que possuem raiz numa interpretação cultural de quem observa os sinais naturais, assumindo um significado próprio, temporâneo ao evento observado. Para exemplificar, podemos citar o ditado popular, o qual nos diz que quando uma coruja está próxima a uma casa, “significa” que alguém daquela residência irá falecer, ou, que quando um gato preto atravessa nosso caminho, portaremos má sorte etc.

Nesse sentido, os sinais convencionais - por serem construídos a partir de uma cultura específica - apresentam-se na comunicação humana sob três formas: (i) icônica, (ii) de signo, e (iii) simbólica.

A primeira forma, originária do radical grego *eikón* (imagem) é o sinal representado sob a forma imagética, como as estatuetas de deuses ou santos, os amuletos que atribuem sorte a um determinado momento da vida etc.

No que se refere à segunda forma, o *signo*, na concepção de Saussure (1969) é entendido como a “palavra”, sob a construção das duas estruturas acima citadas (significado e significante). Além disso, ele é utilizado de modo arbitrário, isto é, seu emprego e conseqüente significação dependem de quem o utiliza, no contexto em que está situado e na cultura a partir da qual é usado. Finalmente, a terceira forma, a simbólica,

é intermediária entre o ícone e o signo, ou seja, é compreendido como semiarbitrário, uma vez que fixa uma imagem, porém com significados diversos.

Outrossim, neste artigo assumimos as concepções de “signo” e “símbolo” dadas por Saussure (1969), principalmente no que se tange à construção de dispositivos culturais, como um conjunto de referenciais indispensáveis para analisar a escrita e prática comunicativa do professor em sala de aula.

Desta maneira, quando assumimos o conceito de cultura, assim como o de símbolo, identificamos na literatura uma distribuição polissêmica considerável. Então, o que se verifica é uma escolha daquele conceito que mais se adequa, por parte do pesquisador, do referencial e da base epistemológica sob a qual seu estudo será construído. De certo modo, tal cenário remete-nos a uma necessidade, cada vez maior, de deixarmos o mais claro possível, seja na escrita ou nas conferências, qual noção de cultura estamos adotando.

Assim, partimos do princípio de que a palavra “cultura” adquiriu dois significados basilares, com o passar do tempo. Até o século XVIII, com o movimento iluminista, a cultura era entendida no sentido grego de *Paidéia*, isto é, no sentido de “formação”. Aqui, vale destacar que a compreensão de formação, para os gregos antigos, de acordo com Jaeger (2003) dizia respeito à chamada *areté*, ou seja, *virtude*. Um indivíduo livre, nesta sociedade, seja politicamente ou socialmente, deveria sê-lo, também, em sua compreensão de mundo.

Ademais, com o processo histórico de dominações e o movimento de helenização promovido por Alexandre Magno, antes da expansão romana nas terras gregas, a ideia de virtude como bem único e indispensável para a formação do indivíduo passa a ocupar um espaço considerável. Nesse sentido, tal acepção grega alude para uma espécie de refinamento enquanto distinção dos demais indivíduos presentes na sociedade.

Quando da expansão romana e seu posterior domínio por toda a atual Europa e parte do Oriente e norte da África, a noção atribuída para a ideia de cultura transforma-se em algo superior à de uma virtude, mas também consiste em uma condição única para ser

respeitado e visível, por assim dizer, no meio social. A essa concepção latina os romanos atribuíram a denominação de *humanitas*.

Já no século XVIII, a partir do movimento iluminista, a ideia de cultura evoluiu de virtude como ingrediente fundamental para a formação, para uma concepção mais coletiva, direcionada para o bem comum. Desse modo, segundo Abbagnano (2007, p.225) o significado de cultura a partir do período mencionado “indica o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização”.

Nota-se, na citação mencionada, a associação direta dos termos cultura e civilização. Isso significa que uma sociedade é *culturalizada*, no então período moderno, quando desenvolve comportamentos e formas de pensar “polidos”, os quais são essencialmente “cultivados” por um dado grupo. Como a própria história nos tem mostrado, tais comportamentos polidos desenvolveram-se naquilo que Ribeiro (1998) chamou de “etiqueta”, ou em sua significação mesma, pequena ética.

Destarte, com a evolução das técnicas e do capitalismo, bem como dos modos de *ser e estar* na sociedade – culminando numa ética totalmente voltada para o consumo – a ideia de cultura passa a ser interpretada sob duas óticas, que não mais filosófica como pode ser verificado no pensamento de Kant, mas sim “antropológica” e “sociológica”.

Na primeira destacamos os estudos de Boas (2004) e Benedict (2013), a partir do início do século XX. Tais estudos direcionaram a compreensão de cultura a partir dos costumes e dos padrões de comportamento que determinados grupos sociais, compreendidos como “não civilizados”, detinham. As ciências antropológicas ganharam espaço e participaram ativamente, no início do século XX, acerca do inatismo e das concepções do que é, ou não, humano.

Já na segunda, sociológica, temos os escritos de Marx (1987), ainda no século XIX, destacando a cultura como o produto material resultante do trabalho do indivíduo sobre a natureza. Esse pensamento deu origem ao que chamamos, posteriormente, de materialismo histórico-dialético, o qual nos deu uma interpretação da sociedade a partir da divisão de classes e organização política dos recursos econômicos.

Além do citado autor, destacamos Weber (1986) com seus estudos acerca da construção social da cultura acadêmica e, a partir dos anos de 1960⁵, o norte americano Anthony Giddens e sua proposição da chamada *teoria estruturalista* (GIDDENS, 2013).

De acordo com esse autor, a sociedade em sua generalidade por ser interpretada não por classes, como diria Marx (1987), mas sim por *estruturas*, as quais se distribuem nos níveis *micro*, *meso* e *macro*.

Desse modo, no primeiro nível encontramos as relações sociais em nível individual, ou seja, indivíduo/indivíduo ou indivíduo/grupo. Tais relações são determinadas pela *ação* que cada um exerce sobre o outro, e sobre o próprio grupo. Ao termo *ação* – ato de executar e/ou fazer algo que promova uma mudança na estrutura – Giddens (2013) chama de *agency*. Se utilizarmos o contexto-chave desse trabalho, isto é, a sala de aula, podemos compreender a relação aluno/professor como de nível micro, e o *agency* como a prática pedagógica docente.

No que se refere ao nível *meso*, Giddens (2013) designa as estruturas relativas em sua dimensão quando as compara com macroestruturas. Assim, uma escola seria uma mesoestrutura quando comparada com a macroestrutura sistema educacional paulista, ou sistema nacional de educação. A categorização em micro, meso e macro dá os aportes necessários para compreendermos a sociedade do ponto de vista da ação.

Nessa perspectiva, outro conceito muito importante trazido por Giddens (2013) refere-se à definição, propriamente, da estrutura. Para o autor, estrutura é todo conjunto de *regras* e *recursos* que operam num determinado grupo social. Por regras, define as limitações que os indivíduos possuem no interior daquela estrutura o que, no âmbito da filosofia, é definido concomitantemente pela *ética* e *moral*. Já no que se refere aos recursos, estes são, para o autor, os ingredientes necessários para a manutenção de qualquer estrutura, e podem ser humanos ou não humanos.

⁵ Não citamos uma importante contribuição que foi dada pelos integrantes da chamada Escola de Frankfurt. Tal círculo originou-se, informalmente, por estudiosos das áreas de sociologia, psicanálise e teoria do discurso para, em 1923, tornar-se oficialmente o Instituto para Pesquisa Social. Dentre os principais expoentes deste instituto, destacam-se Max Horkheimer, Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Um dos objetivos da referida escola era o de promover um aprofundamento dos pensamentos de Marx, Hegel, Kant, Freud, Simmel entre outros, bem como uma crítica à sistemática social no período alemão contemporâneo. O tema da cultura foi tratado e dimensionado pela escola de Frankfurt.

Nota-se, ademais, que aquilo que Marx (1987) chama de capital humano e mais valia cuja função única é a de produzir para acumulação do capital e, assim, distanciar ainda mais as classes sociais umas das outras, produzindo pobreza, Giddens (2013) atribui o sentido de disponibilização de mais ou menos recursos, associado com a capacidade de transformação de uma determinada estrutura sobre outra. Dessa forma, os indivíduos promovem uma influência sobre a estrutura, do mesmo modo que a estrutura influencia o comportamento dos indivíduos.

Para o autor citado, a coexistência da estrutura e do agency estabelece uma dialética fundamental para o estruturalismo, o que é designado em sua obra de *teorema da dualidade*. Seu enunciado pode ser dado por a estrutura influencia o agency individual e coletivo, ao passo que este último também influencia a estrutura (GIDDENS, 2013).

Assim, de forma a compreendermos esse teorema, ser-nos-ia interessante ilustrá-lo com um fato histórico. Em 1789, na França, ocorre o rompimento de toda a “estrutura” político-social sob a qual até então se organizava. Sua divisão em três Estados políticos, guiados pelo primeiro estado – aristocratas – o segundo estado pelo clero e, finalmente, o terceiro estado pela plebe, começou a ruir diante do agravamento da pobreza e da fome, bem como dos altos débitos externos com outros países e as ameaças constantes de guerra.

Nesse sentido o povo, guiado por uma mudança de paradigma epistemológico e, principalmente, pela força da burguesia, fez a estrutura até então vigente cair por terra. Nesse primeiro cenário, vemos que o agency influenciou substancialmente a estrutura.

Não obstante, após o estabelecimento da primeira república francesa, alguns anos mais tarde, a própria estrutura política começa a influenciar alguns padrões sociais direcionados para um comportamento despótico, destacando o ex-militar Napoleão I como a fênix de uma França até então “morta”. Dessa forma, invadindo o Congresso e se autoproclamando imperador, a estrutura foi capaz de governar e direcionar as ações individuais.

Vê-se notadamente que o teorema da dualidade de Giddens (2013) opera na nossa interpretação de sociedade, o que não significa, evidentemente, uma redução no modelo

de sociedade configurado por Karl Marx acerca da luta de classes e fetiche mercadológico.

Quando expandimos a discussão trazida por Giddens (2013) juntamente com a interpretação semiótica de Saussure (1969), conseguimos compreender a prática pedagógica como um *agency* mediado por significados que, a depender dos signos produzidos, resultará em uma determinada aprendizagem pelo sujeito aprendente. Isso quer dizer que a construção simbólica, bem como sua transmissão, diante dos alunos, influenciará substancialmente na aprendizagem.

Como um último cenário para contextualizarmos essa discussão, tomemos a disciplina de Matemática trabalhada com crianças de 6 a 10 anos, ou seja, crianças que estão matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Seguindo a teoria *vygostikiana* acerca da aprendizagem, a relação entre o saber e sua concepção/decodificação, na criança dar-se-á na forma de interpretações simbólicas de pensamento. Assim, para que o caminho seja facilitado, segundo Vygotsky (1998) a linguagem deve ser acionada e, além disso, deve carregar consigo não apenas seus sons e atribuições culturais, como também os significados que se deseja transmitir como conteúdo daquele saber em específico.

No caso da Matemática, tal conteúdo nada mais é do que a própria linguagem, uma vez que seu conhecimento é construído sobre um rol de signos logicamente estruturados. Dessa forma, o papel do Matemático é encontrar deduções e relações entre as lógicas pré-estabelecidas, ao passo que o do professor de Matemática é, além de decodificar essa lógica, promover uma transposição seguida de interpretação para seu aluno. Portanto, para ensinar Matemática para o público referido acima, deve-se levar em conta não apenas a construção lógica e a relação potencialmente estabelecida entre os símbolos, como também os signos que dela decorrem.

Assim, a prática pedagógica configura uma forma de transmissão de valores e crenças, isto é, transmissão de cultura, e deve, necessariamente, lidar com a construção simbólica e a atribuição de significados culturalmente construídos.

APORTES METODOLÓGICOS

O presente trabalho constitui-se por um estudo de caso realizado no âmbito de um curso de formação continuada para professores pedagogos de quatro municípios do estado de São Paulo, destacando-se como parte de uma pesquisa acerca das metodologias utilizadas para ensinar Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, as metas específicas da referida pesquisa do qual este estudo faz parte são: (i) estudar os procedimentos metodológicos dos pedagogos durante sua prática pedagógica de Matemática, (ii) compreender os aspectos culturais que perpassam a prática docente, (iii) construir atividades e documentos para a formação do professor que ensina Matemática nos anos iniciais, (iv) desenvolver cursos de formação continuada para professores polivalentes das redes públicas e privadas de ensino e, finalmente, (v) produzir materiais e recursos didáticos para o ensino da Matemática.

Nesse sentido, os dados analisados e discutidos neste artigo foram coletados durante a realização da meta (iv) mencionada. Já no que se refere aos interesses epistemológicos da pesquisa em si, destacamos os seguintes: (i) Simbologia e escrita docente; (ii) Técnicas didáticas para operacionalização; (iii) Técnicas didáticas para construção do pensamento; (iv) Técnicas de avaliação do processo.

Para a construção das fontes de informação deste estudo, utilizamo-nos dos pressupostos metodológicos destacados por Yin (2015) para a realização de estudos de caso. Assim, partimos do contexto de um curso de formação continuada, nível aperfeiçoamento, realizado durante o segundo semestre do ano de 2020, de forma remota, com professores pedagogos das redes públicas municipais de ensino de quatro municípios do estado de São Paulo. Seu desenvolvimento deu-se no de quatro meses, com aulas remotas síncronas ministradas uma vez por semana e, atividades de apoio disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), totalizando uma carga horária de sessenta horas.

Como a quantidade de professores participantes era razoavelmente grande, foram organizadas quatro diferentes turmas. Este elemento foi essencial para a construção das

fontes de informação e cotejamento com as demais formas de registro, tais como o diário do pesquisador, as atividades discursivas entregues no ambiente virtual, as entrevistas e as gravações dos momentos síncronos, como indica Yin (2015) acerca dos estudos de caso.

No que tange à coleta dos dados utilizados neste estudo, utilizamos as fontes de informação construídas ao longo do primeiro tópico (i) *Símbolos na Educação Matemática*, pois uma das atividades solicitadas aos professores se tratava da escrita de dois ensaios, sendo um acerca do momento pedagógico que estavam vivenciando, pela mudança das aulas presenciais para um ensino remoto e digital, e o segundo ensaio, de tema livre, apresentado como trabalho final. Todos os ensaios que foram enviados como trabalho final de curso constituíram a organização de um livro, no formato e-book, resultante da produção escrita docente⁶.

Neste estudo analisamos apenas um ensaio, dos sessenta e cinco enviados durante a primeira atividade solicitada, acerca da escrita ensaísta. Os critérios para escolha deste ensaio foram os seguintes: (i) participação ativa durante as duas aulas ministradas sobre a escrita ensaísta; (ii) envio dentro do prazo estabelecido pelo AVA da tarefa e (iii) comentários realizados durante as aulas remotas sobre dificuldades encontradas, ao longo da trajetória docente, com a escrita. Desse modo, o *corpus* da análise foi definido *a priori* e se deu sobre os trechos selecionados de um ensaio enviado por uma professora participante do curso.

Soma-se a estes critérios um adicional, evidenciado pela metodologia de análise escolhida, pois compreendemos que o espaço disponibilizado não seria suficiente para expor todas as análises, bem como suas interpretações. No entanto, de todos os ensaios analisados seguindo o mesmo percurso, os resultados convergem para o que aqui foi exposto.

⁶ Essa edição do curso, realizada em 2020, inaugurou a coletânea dos livros organizados com a produção dos professores participantes ensaístas. Assim, designamos por “voz” a cada um dos professores que enviaram os textos, uma vez que a fala, e seu destacado lugar, foram transformados em palavra, e por tal motivo referenciamos a coletânea como “As vozes das/dos docentes”. O e-book foi organizado pela coordenação do projeto, e contou com um corpo de pesquisadores de três universidades brasileiras. O livro publicado é gratuito e pode ser encontrado no seguinte link <https://drive.google.com/file/d/1KPTRJJiw1ZfeYQszOksAm15NpupMG94m/view>.

Assim, a perspectiva metodológica selecionada para análise é dada por Pêcheux (2014; 2015), a qual trata da *análise discursiva* e das construções ideológicas materializadas nos discursos enunciados. Deste modo, segundo o autor todo enunciado discursivo evidencia aspectos ideológicos que materializam uma dada ação, ou o desejo de sua realização. Na nossa visão, de certa forma, esta materialização também destaca aspectos culturais, uma vez que a própria ideologia é construída mediante um conjunto de valores e crenças, portanto configuram-se na estrutura.

Nesse sentido, de acordo com Pêcheux (2014;2015) para sua realização deve-se seguir as seguintes etapas, rigorosamente: (1) Leitura flutuante até o “esgotamento” da temática; (2) Escolha das superfícies discursivas a serem analisadas; (3) Emergência das marcas discursivas nas superfícies anteriormente selecionadas; (4) Identificação do objeto discursivo (causas dos chamados esquecimento 1 e 2 na enunciação); (5) Reconhecimento do processo discursivo (sentidos possíveis da fala e outras possibilidades); (6) Reconhecimento das formações discursivas (modo de organização dos aspectos ideológicos); (7) Identificação da formação ideológica.

Finalmente, com as interpretações realizadas acerca das superfícies discursivas, foi possível construir uma categorização geral do ensaio analisado. Tal categorização foi *a posteriori*, isto é, os dados que as originaram e contribuíram substancialmente para a obtenção dos resultados interpretados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

No quadro 1 estão destacados as principais partes da análise discursiva obtidas a partir dos trechos selecionados do ensaio da professora, que aqui nomearemos por Rose⁷. Posteriormente, são apresentadas as respectivas interpretações. Já os trechos analisados, isto é, as superfícies discursivas, são indicadas pela letra T.

⁷ Utilizamos este nome fictício em acordo com a Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018, a qual trata sobre o uso e armazenamento dos dados pessoais.

Quadro 1: Análise discursiva do ensaio da professora Rose.

Superfície discursiva	Marcas discursivas	Formação ideológica
T1: O que me perturba é saber que ainda não acabou [título do ensaio]	perturba ainda acabou	Medo diante de um quadro de risco.
T2: Há muitas coisas a se considerar nesse período atípico e inimaginável e aparentemente infundável, momento pandêmico, principalmente referente à fase em que nos encontramos [...]	muitas coisas período atípico inimaginável aparentemente infundável	Quebra da rotina, normalidade e incorporação de uma forma de viver.
T3: [...] 7 meses de isolamento social, aulas híbridas e remotas, tantos estudos, mudanças, orientações e resoluções escolares, decretos, pesquisas, inovações, problemas e aborrecimentos com internet lenta, problemas técnicos... além de investimento em celulares, tripés, impressora, notebook, cabo hdmi, sulfite para impressão de aulas, planilhas com registros de evidências, pautas de HTPC, confecção de cartazes em impressão ampliada (que bom ter feito essa descoberta) [...]	isolamento social tantos estudos mudanças além de registros de evidências que bom ter feito	Inovação na prática pedagógica e sentimento de descoberta.
T4: Inicialmente foi e ainda é assustador, pensamos tantas coisas e passamos por desafios, os quais geraram mudanças e acabamos nos adaptando à nossa realidade atual, que não é a mesma do final de março deste ano – o qual nos apavorou e nos deixou inseguros e com medo de termos que disputar UTIs e aparelhos respiratórios ou imaginar as famílias de nossos alunos passarem por esse pesadelo [...]	foi e ainda é assustador geraram nos apavorou deixou termos que disputar esse pesadelo	Medo diante de um quadro de risco.
T5: [...], porém, esse distanciamento e a possibilidade de fazer tudo em casa nos habilita a preparar melhor nossas aulas e selecionar conteúdos e habilidades, pois há mais tempo hábil para isso: estudo, seleção de habilidades e planejamento de atividades, por fim as	nos habilita preparar melhor selecionar tempo hábil	Mais tempo para organizar-se melhora o trabalho.

<p>videoaulas, ao passo que a dificuldade é grande, pois em 7 minutos precisamos resgatar alunos, familiares e dar nossa aula virtual.... ah.... e torcer para o vídeo gravado carregar a tempo.</p>	<p>a dificuldade resgatar alunos e torcer</p>	
<p>T6: Fico a pensar o que ainda está por vir e o que ainda iremos passar, pois há a possibilidade de continuarmos as aulas remotas em 2.021, e isso me apavora ainda mais.</p>	<p>Fico a pensar está por vir possibilidade continuarmos me apavora mais</p>	<p>Medo diante da possibilidade de continuação do sentimento de insegurança.</p>

Fonte: elaborado pela autoria.

No trecho T1 analisado, título do ensaio, a professora Rose enuncia um discurso carregado de sentimentos, os quais nos convidam para adentrar em sua formação discursiva. Desta forma, as palavras "perturba", "ainda" e "acabou" caracterizam-se, juntas, como marcas discursivas da superfície selecionada.

Assim, o primeiro processo de esquecimento do enunciador, evidenciado pelo discurso, dá-se pelos sentimentos de *medo* e *angústia*, mediante uma nova situação em que a adaptação seria uma condição única e necessária para sua sobrevivência, bem como a de seus familiares e alunos.

Uma vez que tal processo de esquecimento ocorre no sujeito enunciador, segundo Pêcheux (2014;2015), temos que as razões por meio das quais seu pensamento fora enunciado versam sobre a manifestação de uma sensação de medo, a qual é evidenciada pela formação ideológica que dá base para o que diz.

Assim, ao iniciar seu ensaio com a marca "muitas coisas" em T2, a professora Rose nos dá uma pista sobre o *sentido ideológico* que quer manifestar em sua escrita. Desta forma, observa-se como objeto discursivo a referência às mudanças de estilo de vida, hábitos, adaptação aos novos padrões sociais e culturais, sem uma expectativa de retorno à chamada "normalidade".

Tal elemento corrobora para uma formação discursiva que manifesta a mudança de padrões incorporados no cotidiano, mediante a quebra da *tradicionalidade* até então vigente no período pré-pandêmico. Isso significa que a professora Rose transpôs em sua escrita uma leitura contemporânea do mundo, demonstrando significação e produção simbólica.

Também podemos cotejar esta análise com as marcas "período atípico", "inimaginável", "aparentemente" e "infindável". Esta última marca, por sua vez, revela-nos uma insegurança por parte da professora, além de nos dar um indicativo para um estudo cultural do grupo ao qual pertence, pois, padrões culturais que são incorporados e vivenciados ao longo de um período considerável, os quais variam de sociedade para sociedade, caracterizam-se pela construção e formação da chamada tradição. E isso, sobremaneira, influencia na interpretação simbólica da realidade.

Finalmente, como base ideológica do discurso enunciado em T2 temos a quebra da rotina e normalidade, orientando para um novo modo de viver e, conseqüentemente, produz um reflexo que será sentido em sua prática pedagógica.

No que se refere ao trecho T3 vemos nitidamente, pelas marcas discursivas, a enumeração das atividades e ações que foram necessárias à prática docente da professora Rose durante seu trabalho na pandemia. Tal fato dá-nos como processo discursivo a enumeração de elementos diferentes, os quais foram incorporados na prática mediante uma *necessidade*.

Segundo Giddens (2013), a necessidade influencia substancialmente para que agency opere sobre a estrutura. Nesse sentido, a mudança do paradigma do ensino, antes analógico e físico, para o então digital e assíncrono, causou transformações substanciais na estrutura *escola*. Assim, a formação discursiva organiza os *sentidos* em duas modalidades: *os necessários* e *os bons*. Os primeiros são aqueles elementos que tiveram aumento no uso após o início do trabalho remoto, como destaca a marca discursiva "tantos estudos". Já o segundo, por sua vez, trata de uma descoberta, ou seja, um recurso que foi incorporado na prática e, portanto, atua como inovação pedagógica.

Tal interpretação se coaduna com o ajustamento do *agency* à estrutura, o que confere novamente a existência do teorema da dualidade enunciado por Giddens (2013). Deste modo, a base ideológica para enunciação desse discurso é a inovação na prática pedagógica com sentimento de descoberta didática.

Em T4 observa-se no discurso da professora um conjunto de sentimentos manifestados de modo explícito pelas marcas "assustador", "nos apavorou" e "esse pesadelo". Ademais, a necessidade de adaptação às novas condições sanitárias, bem como os sentimentos de medo, pavor, angústia e ansiedade, por elas trazidos, faz com que a formação discursiva verse sobre a necessidade de organização social, num estado de emergência sanitária, e produza sentimentos das ordens citadas.

Assim, como base ideológica para a superfície analisada em T4, observamos novamente o medo diante de um *quadro de risco*. Este discurso, ademais, traz novos elementos para análise, os quais se direcionam para aportes culturais da construção de novos valores e padrões que devem ser incorporados pelos integrantes sociais.

No trecho T5 fica-nos evidente uma necessidade docente de que muito se fala no discurso pedagógico: a necessidade de tempo para organização e preparação das aulas e do trabalho pedagógico. Desta forma, com as marcas "nos habilita", "preparar melhor" e "tempo hábil" nota-se que apesar das novas necessidades e da obrigatoriedade do distanciamento social, um fator positivo trazido pela pandemia foi a possibilidade de mais tempo para desenvolver um trabalho docente *melhor*. Por outro lado, novos desafios surgiram, como bem destaca no discurso, acerca da necessidade de "resgatar alunos, familiares".

A utilização da palavra "resgatar" faz alusão à participação nas atividades pedagógicas remotas. Aqui, também podemos aprofundar cotejando com as falas desta professora durante as aulas do curso de formação. Em um de seus relatos ela destaca que dos mais de trinta alunos da sua turma de 4º ano do ensino fundamental, apenas doze possuíam um celular, com acesso à internet, fornecido pelos pais.

Os demais dependiam da utilização de dispositivos de terceiros. Este dado coteja com a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) acerca

da disparidade de acesso à internet entre alunos das redes pública de ensino e das escolas privadas. Segundo nota técnica publicada em julho de 2020 (BRASIL, 2020), os alunos da rede pública de ensino de várias regiões do país estão com pouco ou sem acesso à internet, o que dificulta ou impossibilita o prosseguimento nos estudos durante a pandemia.

O último trecho destacado para análise nos evidencia os sentimentos de medo e angústia manifestados pela professora em sua escrita. Tal fato aparece por meio do processo discursivo, o qual organiza os sentidos do discurso orientando para a elucidação de uma possibilidade de continuação da situação pandêmica e os efeitos que isso poderia trazer e causar.

Além disso, as marcas "me apavora mais" deixa-nos claro que a base ideológica desta superfície discursiva coteja com as demais, já citadas, acerca do sentimento de medo. Portanto, os discursos enunciados pela professora Rose, no ensaio, destacam o medo, o pânico, e os elementos do seu trabalho docente, no novo paradigma educacional digital, como aspectos ideológicos veiculados pela escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo buscamos discutir e refletir acerca da escrita docente assumindo o ensaio como tipologia base, e o contexto da formação continuada dos professores pedagogos como local de análise. Desse modo, num primeiro momento foram apresentados os conceitos de símbolo, signo, cultura e formação docente, tomando para isso os aportes teóricos trazidos por Saussure (1969), Giddens (2013) e Sewell Júnior (2005).

Assim, como uma primeira consideração importante destacamos que a escrita docente se caracteriza como a materialização de um pensamento que transmite, transforma e reproduz padrões e valores culturais, os quais reverberam no desenvolvimento da prática pedagógica.

Ademais, diante das conceituações apresentadas e do design metodológico escolhido, o qual se deu por meio da análise do discurso na perspectiva de Michel Pêcheux (2014;2015), pudemos identificar, no corpus de análise escolhido para o estudo,

que a forma ensaísta possibilita melhor adentrarmos no discurso enunciado de modo a identificarmos, por meio da interpretação heurística inicial que a AD permite, quais foram as formações ideológicas que estão por detrás do pensamento do professor. Nesse ponto, nossa discussão se coaduna com Larrosa (2004) ao enfatizar que produzir um ensaio é nada mais do que expor a *produção de si mesmo*.

Outrossim, nosso objetivo com este trabalho foi o de analisar as bases ideológicas de uma docente, veiculadas por meio da sua escrita ensaísta, durante um curso de formação continuada. Para tanto, utilizamo-nos de fontes de informação construídas a partir da realização de um curso de formação continuada para professores polivalentes.

Conforme nos evidenciou a análise discursiva realizada, as formações ideológicas que constituem os discursos enunciados na escrita ensaísta manifestadas pela professora Neide foram os sentimentos de *medo, angústia e pânico*.

Além disso, a insegurança no que se refere ao trabalho docente desenvolvido e a extensão - já vivenciada - do referido período convivem com a possibilidade de novas descobertas e, assim, a decorrente implementação de inovações direcionadas para o labor pedagógico. Aqui, cabe-nos destacar que a mudança de paradigma educacional provoca, de certa forma, sentimentos de ansiedade e medo, além de trazer maiores inseguranças no que diz respeito ao ensinar. Tal fato pode ser cotejado com dados obtidos pela Fundação Carlos Chagas, em uma pesquisa realizada em 2021, acerca do estado emocional dos professores durante o período da pandemia (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2021).

Isso significa que mesmo a escrita ensaísta sendo digital, a possibilidade de adentrarmos nas formações ideológicas e, portanto, na origem do pensamento do professor, foi verificada. Tal fato poder-nos-á servir como um elemento interessante para pensarmos, por exemplo, nas formações continuadas de professores pedagogos, dando espaço e “voz” para que exponham seus sentimentos, certezas e incertezas, além do *modus operandi* com que desenvolvem seu trabalho pedagógico. Estudos dessa natureza vêm sendo feitos, no que diz respeito às narrativas docentes e seu potencial como instrumento de pesquisa.

Dessa forma, o presente trabalho atua como recorte de uma pesquisa acerca das metodologias de ensino da Educação Matemática desenvolvidas por professores polivalentes dos anos iniciais e, abre-nos outras possibilidades de investigação no que se refere à escrita e materialização do pensamento do professor.

Finalmente, com este artigo advogamos na defesa de que um professor bem formado é necessariamente um professor leitor, bem como produtor de suas ideias e pensamentos, materializados por meio da sua escrita.

MOMETTI, Antonio Carlos Essay writing and the continuing education of pedagogical teachers: a case study. *EDUCAÇÃO EM REVISTA*, v. 24, Fluxo Contínuo, 2023, e023004. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2023.v24.e023004>.

Abstract: Teacher training is one of the areas of educational research that has been growing the most in the last three decades. One of the most relevant points in this context is the development of methods aimed at improving teaching, as well as the search for new ways to communicate your ideas and thoughts more clearly. In view of this, this work aims to present a case study carried out with a pedagogue teacher, to investigate the potential of argumentation developed in her digital essay writing, with the use of the resource of the virtual learning environment. In addition, we sought to understand the ideological bases that underpinned the discourses enunciated by the teacher about essay writing and its potential as a methodology for continuing education. For that, we used the discursive analysis in the French perspective of Pêcheux (2014;2015) assuming as a source of information an essay produced by the teacher, the subject of this study, which showed us the following results: (i) the feeling of fear, anguish, and panic operated as an ideological basis for the teachers' discourse, (ii) the pandemic state allowed discoveries of innovative pedagogical resources for writing, and (iii) digital media allow for greater interaction, planning and study time.

Keywords: Teaching writer. Teacher training. Pedagogues.

REFERÊNCIAS

Abbagnano, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Benedict, R. *Padrões de cultura*. São Paulo: Vozes, 2013.

Boas, F. *Antropologia cultural*. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

EDUCAÇÃO EM REVISTA, v. 24, 2023. Fluxo Contínuo

DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2023.v24.e023004>



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution 4.0 International License

Brasil. Ministério da Economia. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Nota técnica n° 70*. A infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de Covid-19. Julho, 2020. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200715_nt_diset_n_70_web.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

Cunha, A. G. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Lexicon, 2010.

Daghé, A. S.; Dolz, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton, & J. C. Chabanne (Eds.), *Les gestes professionnels de l'enseignant de français* (pp. 83-106). Paris: PUF, 2008.

Fundação Carlos Chagas. Departamento de pesquisas educacionais. *Educação escolar em tempos de pandemia*. Informe n°1. 2021. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Giddens, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Gomes-Santos, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 445-458, Aug. 2010. Acesso em: 14 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200002>.

Jaeger, W. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Justamand, Michel. As pinturas rupestres do Brasil: memória e identidade ancestral. *Revista Memorare*. Tubarão, v. 1, n. 2, jan/abr 2014.

Larrosa, J. A operação ensaio – sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Revista Educação e Realidade*, v. 29, n.1. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2004, p. 27-43.

Lotman, I. M. El símbolo en el sistema de la cultura. *Revista forma y función*. 15, 2002. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.

Marx, K. *Para a crítica da economia política*. Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

Mometti, C. O saber necessário à prática docente na humanidade digital. *Revista de Educação Matemática*, [S. l.], v. 18, p. e021010, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v17id482. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/482>. Acesso em: 22 fev. 2023.

Pêcheux, M. *Análise do Discurso*. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. 315p.

Pêcheux, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

Quijano, A. *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. First ed. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2019.

Ribeiro, R. J. *A etiqueta no antigo regime*. São Paulo: Moderna, 1998.

Saussure, Ferdinand de. *Curso de Linguística geral*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

Sewell Júnior., W. H. *Social Logics of history: theory and social transformation*. Chicago: Chicago University Press, 2005.

Silva Junior, Ronaldo Celestino da. *O conceito Junguiano de símbolo desde seus primórdios*. 2009. 103 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Vygotsky, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Weber, M. *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais*. In: COHN, Gabriel (org.). Weber. 3. Edição. São Paulo: editora Ática, 1986. p. 126.

Yin, R. K. *Case study research: design and methods*. New York: Sage publications, 2015.

Recebido em: 22/09/2022.

Aprovado em: 24/05/2023.