



## DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E O GÊNERO RELATÓRIO CIENTÍFICO: DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA

SCIENCE DIVULGATION AND THE SCIENTIFIC REPORT GENRE: DEVELOPING  
TEACHING CAPACITIES IN PHYSICS TEACHER TRAINING

Adriana Aparecida da Silva<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0315-8279>

**Resumo:** Neste trabalho, analisamos as capacidades docentes desenvolvidas por professores de Física acerca do gênero textual relatório científico na Educação Básica, especialmente no âmbito da divulgação científica e das feiras de ciências. Como base teórica, recorremos aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no que se refere aos gêneros textuais e aos saberes e capacidades docentes. Em relação à perspectiva metodológica, realizamos uma pesquisa-ação no ano de 2022, implementando um curso de extensão, de caráter crítico-reflexivo-colaborativo, voltado a professores atuantes na escola básica. A partir dele, constituímos um corpus composto por gravações realizadas durante as sessões reflexivas. Os dados, referentes a dois dos professores participantes, revelam indícios de desenvolvimento de capacidades docentes, especialmente aquelas relativas aos saberes de contexto, de aprendizagem autônoma, de avaliação, ao papel do professor e aos conteúdos. Assim, nos moldes em que foi desenvolvido, o curso se revela uma proposta potencial para a realização de formação continuada de professores de Física, tendo o gênero relatório científico como mediador das reflexões, de modo a fortalecer o conhecimento pedagógico e profissional.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Capacidades docentes. Gêneros textuais. Relatório científico.

**Abstract:** This study examines the development of teaching capacities among physics teachers in relation to the scientific report genre within basic education, situated in the broader context of science communication and science fairs. Grounded in the theoretical framework of Sociodiscursive Interactionism (SDI), the research explores textual genres as mediators of teaching knowledge and capacities. Methodologically, the study adopts an action research conducted in 2022 through the implementation of an extension course characterized by a critical-reflective-collaborative approach for teachers working in basic education. A corpus of recordings from reflective sessions was compiled and analyzed. Data from two participating teachers reveal evidence of the development of teaching capacities related to contextual knowledge, autonomous

<sup>1</sup> Graduada em Física, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora do Projeto Interdisciplinar Física, Química e Ciências Biológicas no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Juiz de Fora/Minas Gerais. Brasil.

learning, assessment, the teacher's role, and disciplinary content. The findings highlight the potential of this course model to foster the continuing education of physics teachers, positioning the scientific report genre as a reflective tool that enhances both pedagogical and professional knowledge.

**Keywords:** Teacher education; Teaching capacities; Textual genres; Scientific report.

## INTRODUÇÃO

As pesquisas que articulam os gêneros textuais à formação de professores são variadas (Machado; Lousada, 2010; Rink; Boch; Assis, 2015; Guimarães, 2016; Signorelli, 2016; Lousada; Abre-Tardelli, 2024). Diversos estudos mostram que o constructo gênero constitui potencial para ser utilizado em pesquisas e formações voltadas à ampliação dos conhecimentos teórico-disciplinares, pedagógicos e profissionais do professor. O fortalecimento de projetos de formação que articulam linguagem e desenvolvimento docente apresenta-se como um elemento promissor nas investigações do campo dos estudos da Linguagem e da Educação.

Contudo, são poucas as pesquisas que relacionam gêneros textuais à formação de professores de Física. Especificamente no que diz respeito ao gênero de divulgação relatório científico, são encontrados pouquíssimos trabalhos (Cordeiro, 2017). Nesse sentido, visando contribuir para o desenvolvimento de professores de Física, articulamos a formação do professor às capacidades docentes (Stutz; Cristovão, 2013), mediada pelos gêneros textuais como constructo potencial para realizar reflexões e ampliar o conhecimento pedagógico e profissional dos docentes. Vale destacar que o antagonismo que se coloca nesta pesquisa, e que se pretende tensionar, consiste na presença incontestável do relatório científico no trabalho do professor de Física e na ausência de estudo, por parte desses docentes, sobre este gênero em seus aspectos linguístico-discursivos e em suas contribuições para o desenvolvimento das capacidades docentes.

Consideramos que a Divulgação Científica (DC) desempenha um papel na interação entre a ciência e a sociedade, atuando como apoio e estímulo para a educação escolar e articulando-se à ciência acadêmica e às pesquisas desenvolvidas em seu âmbito. Assim, configura-se como “(...) um terreno motivador à reflexão e como uma ferramenta necessária para impedir que o conhecimento não seja sinônimo de dominação e poder ou se concentre nas mãos de uma minoria.” (Carneiro; Longhini, 2015, p.8). Compreendemos que o ensino de ciências em ambiente escolar e a DC não se apresentam como dicotômicos, embora tenham suas especificidades a serem consideradas, como aquelas associadas ao tempo-espacó das práticas educativas desenvolvidas (Teixeira et al., 2022).

Nesse contexto, o trabalho em pauta caracteriza-se como o recorte da tese oriunda do doutoramento em Educação desenvolvida pela autora e já concluída. Objetivamos analisar as capacidades docentes desenvolvidas por professores de Física em um curso com perspectiva crítico-reflexiva-colaborativa sobre o gênero textual relatório científico na Educação Básica, relativas ao âmbito da DC e das FC. Tomamos como pressupostos teórico-metodológicos as discussões acerca dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e dos saberes e capacidades docentes. O corpus da pesquisa foi constituído por gravações realizadas no referido

curso, implementado em 2022, sendo enfocado, neste trabalho, o discurso de dois professores de Física da Educação Básica que participaram da formação continuada.

Para alcançar o objetivo proposto, primeiramente abordamos questões relativas à formação de professores de Física e às capacidades docentes articuladas ao gênero de divulgação científica relatório. Na metodologia, detalhamos o percurso realizado na pesquisa empreendida, bem como os procedimentos de análise e os sujeitos envolvidos. Na discussão dos resultados, apresentamos indícios de desenvolvimento das capacidades docentes, exemplificando com trechos transcritos do corpus – gravados nas sessões reflexivas – nos quais os docentes discutem potenciais de trabalho com o relatório no contexto escolar, entre outras questões. Por fim, finalizamos o artigo refletindo sobre a necessidade de incorporar questões de linguagem à formação do professor de Física, não apenas para ampliar as possibilidades profissionais desse docente no que se refere ao ensino do gênero relatório, mas também para favorecer seu desenvolvimento em relação aos saberes pedagógicos necessários ao seu trabalho.

## FORMAÇÃO, GÊNEROS E CAPACIDADES DOCENTES

Há bastante tempo a formação docente no Brasil vem sendo questionada e revisada, em função das múltiplas pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas (Pimenta; Lima, 2008; Saviani, 2009; Gatti, 2010; 2013; André, 2016). Nos resultados de Gatti (2010) e Gatti *et al* (2019), por exemplo, questiona-se a forte presença de disciplinas de caráter teórico-disciplinar nos cursos de licenciatura, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e profissionais, entre outras questões. Esse cenário resulta em práticas de formação docente pautadas no “domínio de conteúdos”, historicamente presente nas nossas licenciaturas. Nessa direção, muitos pesquisadores vêm propondo outros princípios para o desenvolvimento docente, como a valorização de espaços de formação com imersão escolar; o fortalecimento da unidade teoria-prática; a pesquisa como princípio formativo; as formações em rede por meio de grupos colaborativos; a ampliação dos estágios obrigatórios; a reflexão como cerne dos projetos curriculares; e a linguagem como eixo transversal da formação, entre outras iniciativas inovadoras para os cursos de formação docente (André, 2016). Além disso, vimos nas últimas décadas que iniciativas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica (RP), entre outras, foram implementadas nas universidades brasileiras, estreitando as relações entre universidade e escola, o que fortalece a profissionalização do professor.

Articulando dois desses aspectos – a linguagem como eixo formativo, por meio do uso dos gêneros textuais, e o desenvolvimento docente, considerando a valorização dos conhecimentos pedagógicos e profissionais – empreendemos uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. Partimos da tese de que um curso composto por atividades de ordem teórico-prática, orientado pela perspectiva reflexiva, poderia promover o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes de professores-cursistas, gerando condições outras para o trabalho com o gênero relatório científico e, por consequência, com a DC.

Segundo Cristovão (2023), a DC objetiva:

- i) tornar público e permitir uma grande difusão do saber produzido pela ciência;
- ii) aproximar a sociedade da ciência; iii) buscar um grande público (heterogêneo)

e leigo); iv) democratizar o acesso ao saber (científico); v) usar uma diversidade de meios e gêneros. (Cristovão, 2023, p. 216).

No contexto das Ciências da Natureza, nos diversos meios em que a DC ocorre, destacamos FC que, dentre outros gêneros textuais, lançam mão dos relatórios científicos como instrumento para dar a conhecer ao público as principais características das práticas experimentais realizadas. De acordo com a tipologia de agrupamentos de gêneros proposta por Schneuwly e Dolz (2004), o relatório científico está situado no conjunto de gêneros do expor, que diz respeito à transmissão e construção de saberes. No caso da DC, o compreendemos como inserido “(...) no conjunto de práticas sociais usadas para divulgar a ciência e contribuir para a apropriação desses saberes por não especialistas.” (Cristovão, 2023, p. 216).

Em particular, no Ensino de Física, a questão da disseminação científica (e não a DC) é definida por Brasil (2001), em conjunto com a formação, como a atribuição daqueles profissionais licenciados em Física. Tal disseminação do saber científico se daria em diferentes instâncias sociais, incluindo a atuação no ensino escolar formal e em outras formas de educação científica e comunicação. A título de esclarecimento, informamos que a disseminação da ciência é

(...) a transferência de informação científica, transcrita em códigos especializados, direcionada ao público seletivo de especialistas, em outras palavras, é o envio de mensagens elaboradas em linguagens especializadas a receptores selecionados e restritos, classificada de comunicação horizontal (Caribé, 2015, p. 94).

Assim, por consequência, o físico-educador<sup>2</sup> promoveria ações nesse campo para a circulação das informações: (i) intrapares: entre especialistas da Física ou de áreas conexas, ou seja, para um (...) público especializado, conteúdo específico e código fechado. [Em] periódicos especializados ou reuniões científicas orientadas a um universo limitado de interessados" (Caribé, 2015, p. 94); e (ii) extrapares: para diferentes especialistas que não são da Física e das áreas conexas. Nesse caso, estão os periódicos (...) que apresentam pontos de interesse para diferentes especialistas, constituindo-se em abordagem multidisciplinar" (Caribé, 2015, p. 94).

É necessário salientar o intervalo temporal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Física (Brasil, 2001), que possuem mais de duas décadas de vigência, bem como a necessidade de sua atualização, entre outros aspectos, no sentido de acolher a promoção da DC como uma ação premente dos docentes de Física. O sentido aqui destacado é que os professores da área, assim como outros profissionais, têm a responsabilidade de contribuir para a popularização das Ciências, e não apenas de se comunicar com especialistas.

Em alguma medida, vemos em nossa experiência profissional que isso já ocorre em ações, ainda que episódicas no cotidiano escolar, como as FC que adotam, dentre outros gêneros textuais, o relatório científico. No entanto, como aponta Cordeiro (2017), “apesar de esse gênero circular em várias esferas (escolar, administrativa, científica, entre outras) não encontramos bibliografias

---

<sup>2</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Física (Brasil, 2001) não empregam os termos comumente adotados para designar o profissional que exerce a docência, mas a expressão Físico-educador. Em função da extensão deste artigo, não aprofundamos esta questão. Para mais informações, ver Silva (2023).

suficientes e nem modelos preexistentes de relatório na escola". A pesquisa de Cordeiro também evidenciou a ausência de reflexão e de ensino sistematizado sobre o relatório científico – enquanto gênero textual – pelos docentes de Ciências, resultando na percepção de que os alunos apresentam dificuldades de escrita não superadas em anos anteriores. Esse viés afasta-se da concepção de linguagem como interação e como prática social, bem como da necessidade de ensino dos gêneros para a apropriação da escrita, conforme indicam pesquisas atuais.

Nesse contexto, e em discordância com a perspectiva apresentada por Brasil (2001) acerca do papel dos docentes de Física sobre a DC, no desenvolvimento da pesquisa-ação-crítico-colaborativa, lançamos mão do conceito de capacidades docentes (CD) para implementar um curso voltado a professores de Física. O objetivo foi valorizar saberes pedagógicos e linguísticos, além de superar lacunas na formação dessas áreas: o relatório é usado com frequência nas práticas escolares, mas sem reflexões aprofundadas sobre seu ensino e seus aspectos linguístico-discursivos. Ressaltamos que as capacidades docentes são concebidas como “(...) as operações psíquicas já existentes e a serem construídas ou aperfeiçoadas tanto em relação ao agir praxeológico quanto ao agir linguageiro” (Stutz; Cristovão, 2013, p. 200) e podem ser organizadas segundo o quadro-síntese a seguir (Quadro 1). Os itens iniciais têm origem no Quadro Comum Europeu de Formação de Professores, do qual se desenvolveu uma tese com redirecionamentos e adequações para a proposta dos saberes e das capacidades docentes. Outras expansões vieram nos anos seguintes com os estudos de Stutz; Cristovão (2013), Zirondi (2013) e Franscecon (2019).

Quadro 1: Saberes a ensinar e capacidades docentes

Saber	Capacidades docentes
Contexto	a) Verificar as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais; b) Verificar/compreender os objetivos e as necessidades dos alunos; c) Compreender o papel do professor de LE: autoavaliação dos alunos-professores; avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos; utilização do suporte da pesquisa; consideração do retorno e das informações dos alunos-professores, do professor regente de turma e da professora formadora; avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas; identificação dos problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino por meio da pesquisa-ação e do estudo de caso; d) Verificar os recursos e as restrições das instituições de ensino para a realização de atividades etc.
Metodologia	a) Analisar/Avaliar a produção oral e escrita dos alunos; b) Analisar/Avaliar a interação oral e escrita; c) Analisar/Avaliar a compreensão oral e escrita; d) Analisar/Avaliar a gramática; e) Analisar/Avaliar o vocabulário; f) Analisar/Avaliar a cultura.
Planificação das aulas	a) Identificar os objetivos de aprendizagem; b) Planificar os conteúdos da aula; c) Organizar o curso.
Recursos	a) Analisar livros didáticos; b) Selecionar textos; c) Produzir atividade.

Regência de aulas	a) Utilizar o plano de aula e do curso; b) Apresentar um conteúdo linguístico; estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura; c) Apresentar um projeto de classe / uma situação decomunicação; d) Interagir com os alunos durante a aula; e) Gerenciar a classe; f) Utilizar a língua-alvo.
Aprendizagem autônoma	a) Contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos ; b) Inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; c) Planificar e gerenciar projetos e portfolios; d) Utilizar ambientes de aprendizagem virtual; e) Organizar atividades extraclasse (passeios, viagens).
Avaliação de aprendizagem	a) Compreender artefatos de avaliação; b) Reconhecer o desempenho dos alunos; c) Promover autoavaliação dos alunos; d) Analisar erros dos alunos.
Autoavaliação (Zirondi, 2013)	a) Refletir como/quais as próprias concepções acerca dos contextos; b) Refletir a respeito de quais são as relações entre teoria e prática; c) Refletir em relação às atitudes e comportamentos próprios frente a diferentes situações; d) Refletir sobre suas próprias ideologias e formas de pensar; e) Refletir acerca de suas próprias ações; f) Refletir sobre suas dificuldades em relação aos conteúdos; g) Refletir sobre suas dificuldades em relação ao manejo da turma e a problemas gerados por conflitos; h) Refletir a respeito das metodologias utilizadas em relação ao aproveitamento da turma; i) Refletir sobre o conhecimento em relação às novas tendências ou metodologias; j) Refletir a respeito do domínio dos conteúdos teóricos e seu desenvolvimento na prática; k) Refletir acerca do uso de novas ferramentas de ensino e o uso das tecnologias; l) Refletir sobre os valores culturais e sociais, bem como os modos de transmiti-los.
Papel do professor (Stutz; Cristovão, 2013)	a) Reconhecer a história do professor e as demandas do trabalho real do gênero profissional do professor da escola; b) Interagir com o sistema educativo (colegas, pais, professores, alunos); c) Desempenhar atividades coletivas (planificação de prescrições locais, discussões em reuniões pedagógicas e com a comunidade em geral); d) Ressignificar e reformular pré-construtos sociais, ou seja, ressignificar textos orais e escritos da esfera educacional e social.
Teórico (Francescon, 2019)	a) Conhecer teorias/abordagens de ensino de LE; b) Compreender conceitos da teoria que embasa o ensino; c) Relacionar planejamento do curso e preparação das aulas com a teoria que os embasa.
Conteúdo (LI) (Francescon, 2019)	a) Buscar/Conhecer e ensinar sentidos para léxicos; b) Buscar/Conhecer e ensinar léxicos em LI; c) Buscar/Conhecer e ensinar pronúncia das palavras em LI; d) Buscar/Conhecer e ensinar as regras gramaticais da LI; e) Buscar/Conhecer e ensinar os gêneros textuais; f) Conhecer e ensinar o uso social da LI.

Fonte: Elaboração própria a partir de Francescon (2019, p. 81 – 82); Stutz (2012); Stutz e Cristovão (2013, p. 201); Zirondi (2013, p. 114) e Pontara (2021, p. 123 -125).

Esse conjunto de capacidades torna-se relevante porque introduz, nos cursos de licenciatura e na formação continuada, o viés pedagógico e profissional que frequentemente falta na formação de professores, como apontado por diversos pesquisadores do campo: trata-se de legitimar a profissionalização docente, valorizando também o caráter pedagógico dos cursos. Nesse sentido, iniciativas que propiciem o contato dos graduandos com professores experientes, assim como reflexões sobre a prática profissional, são meios para o desenvolvimento de tais capacidades (Stutz; Cristovão, 2013). Como podemos verificar no quadro acima, as CD foram implementadas em curso de Letras/Inglês e, no nosso caso, foram adaptadas para o campo do Ensino de Física (Silva, 2023). A pertinência do uso desse rol de capacidades em cursos de formação de docentes de Física fica evidente na medida em que envolve saberes desde o contexto profissional mais amplo (prescrições nacionais), perpassando aspectos institucionais (sala de aula, metodologias de ensino, recursos, entre outros), e enfoca em elementos mais minuciosos e singulares de áreas específicas (avaliações individuais, reflexão sobre o fazer docente, entre outros).

Para romper com a perspectiva das competências na formação docente – que, segundo Machado e Cristovão (2009), enfatiza o caráter prescritivo do agir do professor – o trabalho com as capacidades supera essa perspectiva genérica das competências, buscando “uma concepção epistemológica e metodológica que estabelece que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas por meio das ações que eles realizam” (Bronckart; Dolz, 2004, p. 45). Dessa maneira, os trabalhos que se assentam no âmbito das capacidades docentes envolvem saberes básicos que são transformados e ampliados simultaneamente às ações dos professores na implementação de tarefas do contexto profissional, a partir de variados recursos (in)disponíveis, com base na realidade concreta e em alunos reais (Francescon, 2019; Stutz (2012); Stutz; Cristovão, 2013; Zirondi, 2013; Matos, 2019; Pontara, 2021). Desse modo, as CD “não são competências prescritas externamente por órgãos controladores dos sistemas de ensino, mas são construídas na relação com os contextos escolares – que envolvem questões do trabalho real dos docentes” (Mattos; Magalhães, 2023, p. 44).

Conforme mencionado, a realização de uma pesquisa-ação com docentes de Física, que articulasse a formação continuada e o uso do gênero relatório científico, tornou-se relevante no contexto atual dos cursos de Física, dada a necessidade de propor novos modos de implementar as práticas curriculares nesta licenciatura e na formação continuada de docentes deste campo. Considerando o objetivo primeiro deste trabalho – analisar as capacidades docentes desenvolvidas por professores de Física em um curso com a perspectiva crítico-reflexiva-colaborativa sobre o gênero textual relatório científico na Educação Básica, no âmbito da DC e das FC –, passamos à metodologia adotada.

## METODOLOGIA

O curso de extensão foi desenvolvido no contexto de uma pesquisa de natureza qualitativa e cunho interpretativista (Chizzotti, 2008; Trivinôs, 2009; Zanella Saccol, 2009), tendo a pesquisa-ação-crítico-colaborativa (Jesus *et al.*, 2005; Dionne, 2007) como metodologia.

Organizado em 10 encontros, com natureza híbrida, o curso contou com encontros síncronos *online* e encontros presenciais, realizados durante os meses de maio e junho de 2022. As temáticas versaram sobre atividades experimentais (roteirizadas, demonstrativas e de ensino por investigação), gêneros textuais da esfera científica e escrita/reescrita de relatórios científicos em sessões reflexivas ao longo do curso. Em síntese, a organização do curso foi a seguinte:

Quadro 2: Organização do curso de extensão “Elaboração de relatórios científicos no Ensino por Investigação”

Modalidade	Tema
Atividade <i>online</i>	Apresentação
Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atividade experimental roteirizada – lei de Hooke;</li> <li>✓ Atividade experimental demonstrativa investigativa – condução térmica.</li> </ul>
Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atividade de Ensino por Investigação - proliferação de microrganismos.</li> </ul>
Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atividade de Ensino por Investigação – flutuabilidade dos corpos (o barquinho);</li> <li>✓ Escrita do 1º relatório científico.</li> </ul>
Atividade <i>online</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gêneros textuais da esfera científica.</li> </ul>
Atividade <i>online</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O gênero textual relatório científico – ensinar o gênero como prática para apresentar em Feira de Ciências.</li> </ul>
Atividade <i>online</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Experiências escolares entre Língua Portuguesa e Ciências da Natureza – a vivência em ensino de Ciências da Natureza e gêneros textuais.</li> </ul>
Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atividade de Ensino por investigação – flutuabilidade dos corpos (o submarino);</li> <li>✓ Escrita do 2º relatório científico.</li> </ul>
Atividade <i>online</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1ª sessão reflexiva.</li> </ul>
Atividade <i>online</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2ª sessão reflexiva.</li> </ul>

Dos três professores que participaram do curso integralmente, trazemos as contribuições de dois deles, nomeados de forma fictícia como Márcio e Moisés<sup>3</sup>. Apresentamos, a seguir, um breve perfil dos dois professores-cursistas, informando que o primeiro era mestre, com dissertação

<sup>3</sup> A investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo sido aprovado conforme o parecer consubstanciado nº 5.396.983.

desenvolvida no Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF)<sup>4</sup>, enquanto o outro estava no último semestre do referido curso:

Moisés: tem entre 41 e 25 anos; é licenciado em Física por uma instituição federal de ensino. Leciona há mais de 15 anos. No período do curso, atuava na rede privada de ensino para estudantes do EM regular, com carga horária de 16h semanais, em turmas de aproximadamente 25 alunos;

Márcio: tem entre 26 e 30 anos; é graduado em Física por uma instituição federal de ensino. Lecionava como contratado em escola pública, com 10h semanais, para turmas do EM regular com cerca de 20 alunos cada.

A partir desses encontros, o *corpus* de pesquisa foi constituído por gravações de vídeo, posteriormente transcritas e analisadas adotando os Segmentos de Orientação Temática e Segmentos de Tratamento Temático (Bulea, 2010). Os SOT são definidos pela autora como “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador”, enquanto os STT correspondem a “segmentos produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador” (BULEA, 2010, p. 90), ou seja, aqueles nos quais o tema é efetivamente tratado. O procedimento permite a identificação de temas abordados em entrevistas e tem sido utilizado em outras pesquisas brasileiras para análise de diferentes tipos de dados, como sessões reflexivas e documentos curriculares. Com ele, foi possível verificar inicialmente as temáticas relacionados ao trabalho pedagógico, à reflexão sobre o gênero relatório e aos conteúdos de Física abordados no curso.

Em vista do robusto conjunto de dados gerados na pesquisa, trazemos para este artigo um recorte, enfocando alguns dos saberes, o que ressalta o potencial da adoção do gênero relatório para o desenvolvimento das capacidades, cujos indícios passamos a apresentar na seção seguinte.

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Dentre os saberes elencados pela literatura, identificamos na pesquisa em pauta os seguintes: saber de contexto; saber da aprendizagem autônoma; da avaliação da aprendizagem; do papel do professor e de conteúdo.

O saber de contexto, que se refere à capacidade de compreender/verificar as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais, os objetivos e necessidades dos alunos; o papel do professor e os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino, está caracterizado por três capacidades docentes, cujas ocorrências na pesquisa desenvolvida podem ser observadas no quadro 3:

---

<sup>4</sup> O MNPEF “(...) é um programa nacional de pós-graduação de caráter profissional, voltado a professores de Ensino Médio e fundamental com ênfase principal em aspectos de conteúdos na Área de Física. É uma iniciativa da Sociedade Brasileira de Física (SBF)”. Disponível em <http://www1.fisica.org.br/mnpef/apresentacao>. Acesso em 20 jul. 2024.

Quadro 3: Saber de contexto

Saber	Capacidades docentes	Ocorrências
Contexto	a) Verificar as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais	6
	b) Verificar/compreender os objetivos e necessidades dos alunos	1
	c) Verificar os recursos e restrições (das instituições de ensino para realização de atividades etc).	2

Fonte: Elaboração própria.

Como exemplo da capacidade de verificar os recursos e restrições das instituições de ensino para realização de atividades, tomamos os excertos da fala de Moisés:

(TF02) EP1 Moisés<sup>5</sup>: (...) Feira de ciências. Que que é o período de feira de ciências? Fundamental pro Ensino de Física. Pronto. Pra mim é fundamental. Eu só não faço mais porque não me deixam. (...) (TF04) EP1 Moisés: Então, fundamental porque ah... alguns artigos que eu li sobre a questão do aluno pegar pra fazer, é o mão na massa. O grande aprendizado parece que alguns pesquisadores viram que é fenomenal em relação ao “cuspe e giz”, por assim dizer. (...) (TF08) EP1 Moisés: Por que que não deixou fazer mais? Por quê? Eu... eu entendo feira de ciências como uma feira mesmo. Todo mundo do colégio participar. Todos os alunos, todos os professores. Mas nos colégios que eu trabalho, parece que não é bem-visto isso, de todo mundo tá fazendo o mesmo trabalho ao mesmo tempo. Então, tem que ser separado, turmas separadas. Então, vai fazer feira de ciências? Ótimo! Os primeiros anos apresentam pra você, depois no segundo ano apresenta pra você os trabalhos. Então, para mim isso não é feira de ciências, não. Prefiro não fazer.

O trecho evidencia a importância que o professor-cursista atribui às práticas experimentais para a formação do estudante. Essa valorização é fundamentada nos textos que estudou ao longo de sua carreira e associada à execução das atividades pelo próprio estudante, o “pegar para fazer”. Apesar dessa valoração, há uma memória da condução da FC que ocorria internamente, em cada sala de aula, quando os estudantes apresentavam as atividades apenas para a própria turma e para o professor, o que, de fato, não caracteriza uma exposição do tipo “feira de ciências” como geralmente é organizada. Ao questionar a concepção da escola sobre a forma de fazer a feira, Moisés assume a possibilidade de construir uma nova forma de pensar naquele ambiente e, possivelmente, promover mudanças na prática prevalente (Contreras, 2002).

Defendemos a importância da constituição de uma escola reflexiva, que compreenda os professores não como atores isolados, mas como integrantes de um ambiente coletivo (André, 2016). Entendemos que possíveis modificações na forma de realizar a FC nessas escolas demandam que os atores educacionais tomem consciência das crenças vigentes e que sejam encorajadas reflexões sobre elas. A mudança na FC parte, por exemplo, da compreensão de que as

<sup>5</sup> O código TF02 (EP1) significa turno de fala número 2, realizado pelo professor no primeiro encontro presencial do curso de extensão.

práticas linguageiras são instrumentos do desenvolvimento humano, como postula o ISD (Bronckart, 1999) e que, portanto, as interações entre professores e estudantes, quando realizadas num evento escolar mais amplo, não limitado apenas à sala de aula, poderiam ser mais enriquecedoras.

O saber da aprendizagem autônoma, que se refere à capacidade de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado, planificar e gerenciar projetos (como uma feira de ciências, por exemplo) e portifólios, utilizar ambientes de aprendizagem virtual e organizar atividades extraclasse (passeios, viagens), totalizou cinco ocorrências no trabalho desenvolvido, como vemos no quadro 4.

Quadro 4: Saber da aprendizagem autônoma

Saber	Capacidades docentes	Ocorrências
Aprendizagem autônoma	a) Contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos	2
	b) Inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado	1
	c) Planificar e gerenciar projetos e portfólios	2
	d) Utilizar ambientes de aprendizagem virtual	0
	e) Organizar atividades extraclasse (passeios, viagens)	0

Fonte: Elaboração própria.

Exemplificamos a partir das falas de Moisés, destacando seus apontamentos sobre a escrita do relatório científico no que se refere às capacidades de **contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e de propor tarefas de casa adequadas ao aprendizado**. Observa-se, em seus relatos, a preocupação em selecionar uma atividade que os estudantes sejam capazes de realizar e que, ao mesmo tempo, contenha elementos passíveis de serem adotados como critérios de avaliação.

(TF129) SR1 Moisés: (...) adquirir esse pensamento crítico, esse pensamento de de como as coisas funcionam, que tem mais alguma coisa além daquilo ali, que eu não posso ser superficial na análise do do experimento, de um fenômeno que ocorre eh eu acho que é o principal que a gente pode passar pro aluno e eu acho que esse tipo de de experimento que a gente viu o a o tipo de experimentação aliado inclusive ao relatório, eu eu eu acho que é fundamental um relatório. Agora, eu acho que tá bem claro na minha mente do jeito que que eu vi as práticas. O último por exemplo que a gente teve que confeccionar eu tive que repensar tudo ali a respeito. Eu tive que repensar o que que eu fiz. Eu tive que repensar o que eu aprendi pra poder chegar àquelas conclusões. Então eh seria muito mais importante do que eu ver todo o conteúdo daquela série. Por exemplo, o experimento foi de segundo ano. É muito mais importante do que eu ver aquilo, porque se eu adquirir aquele pensamento ali sobre aquele experimento. Num segundo, num terceiro, num quinto, depois eu consigo extrapolar porque eu tenho acesso a informação. Hoje, é muito fácil acesso à informação, a questão é transformar em conhecimento.

(TF141) SR2 Moisés: Eu eu pedi [o relatório científico], mas foi depois da... lembra que eu falei com você? Desse mesmo trabalho aí do dos instrumentos musicais. Aí eu pedi. Só que aí eu tenho que dar um certo prazo porque senão... Eh mãe, né? Então, eles vão me entregar só nessa quinta-feira agora o relatório que eu pedi. Aí não saiu do jeito que eu queria justamente porque eu pensei atrasado no relatório. Tinha que ter pedido, né? Talvez, né? Antes. Mas já é um começo, na minha opinião, assim pra eu começar a trabalhar com eles esse relatório científico. Então, aí eu pedi, eh, nos moldes mais ou menos do que aquele que você pediu pra gente redigir na última, na última aula presencial. Entendeu? Aí eu usei aquela ideia. Ah colocar lá objetivo; qual que foi o material utilizado; pedir pra colocar qual conhecimento que tem acerca daquele objeto e que descrever aí eu aí eu expliquei pra eles: “Olha. Metodologia, eu quero que vocês expliquem o que você fez. (...) Aí eu quero que você coloque, quais foram, “o que que você acabou fazendo, quais, foram quais foram os resultados e voltando para aquela ideia. O seu objetivo foi alcançado?”. Eu quero que você coloque lá pra mim a conclusão: “você conseguiu entender o funcionamento de um instrumento musical? Você conseguiu fazer o seu? Conseguiu entender por que que ele emite som?”. E eu acho que eu vou ter coisas boas. Mas é só quinta-feira que eles vão me entregar.

Destacamos que o curso de formação empreendido foi a primeira experiência desses professores com a concepção de uma escrita na perspectiva dos gêneros textuais, o que se deu após as aulas com reflexões sobre gêneros da esfera científica. A partir das reflexões de Moisés, depreendemos que elas impactaram sua visão sobre o aspecto social da escrita e sobre a importância da circulação. Sabedores de que esse professor atua há mais de 15 anos no EF, é fundamental questionarmos como a formação pela e para a linguagem ainda se faz tão ausente da licenciatura em Física. Para além disso, como pode uma licenciatura não ser centralmente organizada em torno da docência? Como temas essenciais – como reflexão sobre a prática em sala de aula, estratégias didáticas, planejamento de projetos e elaboração de tarefas – podem ocupar posição tão periférica? Ainda que revisões históricas sobre a formação docente evidenciem avanços no processo de profissionalização, sabemos que eles ainda são insuficientes e que o modelo atual de licenciatura demanda modificações.

No campo do saber de avaliação de aprendizagem (Quadro 5), as capacidades abarcam questões sobre o planejamento e o uso de atividades de sala de aula para monitorar e avaliar o trabalho do estudante; o reconhecimento de dificuldades e avanços no seu desempenho; a utilização tanto dos processos avaliativos quanto de seus resultados para refletir sobre o ensino realizado e planejar ações futuras; e a atribuição de notas aos instrumentos avaliativos utilizados. Em negrito, destacamos as complementações e novas capacidades que emergiram no curso da pesquisa.

Quadro 5: Saber de avaliação de aprendizagem

Saber	Capacidades docentes	Ocorrências
Avaliação de aprendizagem	a) Compreender artefatos de avaliação	5
	b) Reconhecer o desempenho dos alunos <b>nas avaliações internas</b>	3

	c) Reconhecer o desempenho dos alunos nas avaliações externas	4
	d) Promover autoavaliação dos alunos	1
	e) Analisar erros dos/com os alunos	2

Fonte: Elaboração própria.

O excerto a seguir exemplifica a capacidade de promover a autoavaliação dos alunos no contexto de elaboração de relatórios científicos:

(TF69) SR1 Moisés: (...) eu estou modificando meu planejamento do dos experimentos que eu estou fazendo ao longo do ano pra incluir um relatório nesses moldes. Eu faço aluno refletir através do do do relatório. Eh eh ele vai refletir sobre aquilo que ele fez e e e vai colocar em prática o conhecimento adquirido em sala de aula teórico e refletir: “espera aí: eu entendi isso mesmo? Eu sei aplicar aquilo? Eu não sei aplicar? O que eu aprendi que que eu posso fazer o paralelo aqui com o experimento que eu fiz? Com aquilo que eu aprendi em sala de aula?”, né?

Nesse caso, Moisés utiliza o relatório científico como instrumento de avaliação da aprendizagem, e não como gênero textual. Nesse contexto, associamos sua fala a uma capacidade docente que abarca questões sobre a utilização tanto dos processos avaliativos quanto de seus resultados para refletir sobre o ensino realizado e o planejamento de ações futuras.

Quanto ao saber do papel do professor, que se refere às capacidades de reconhecer a história e as demandas do trabalho real do gênero profissional do professor da escola, interagir com o sistema educativo (colegas, pais, professores, alunos), desempenhar atividades coletivas (planificação de prescrições locais, discussões em reuniões pedagógicas e com a comunidade em geral) e ressignificar e reformular pré-construtos sociais, ou seja, ressignificar textos orais e escritos da esfera educacional e social, apresentamos o Quadro 6, que identifica as 14 ocorrências de capacidades emergentes das reflexões dos professores-cursistas.

Quadro 6: Saber do papel do professor

Saber	Capacidades docentes	Ocorrências
Papel do professor	1. Reconhecer a história do professor e as demandas do trabalho real do gênero profissional do professor da escola;	6
	2. Interagir com o sistema educativo (colegas, pais, professores, alunos);	3
	3. Desempenhar atividades coletivas (planificação de prescrições locais, discussões em reuniões pedagógicas e com a comunidade em geral);	5
	d) Ressignificar e reformular pré-construtos sociais, ou seja, ressignificar textos orais e escritos da esfera educacional e social.	0

Fonte: Elaboração própria.

Dentre elas, destacamos o excerto no qual Moisés pontua sobre a importância do trabalho coletivo ao caracterizar a organização da FC que seria desenvolvida. Isto é, vemos emergir a capacidade docente de desempenhar atividades coletivas (planificação de prescrições locais, discussões em reuniões pedagógicas e com a comunidade em geral):

(TF38) SR2 Moisés: (...) os professores fazem muitos trabalhos legais, mas individualmente. E a gestão quer, não, que nós trabalhemos juntos. (...) eles me deram lá um pouco a mais de aulas, mas não aulas, mas pra fazer isso. Pra fazer projetinhos, pra poder trabalhar com os professores. Então, só que não estava bem claro o que era pra ser feito. Acho que nem gestão sabia. Então com com essas ideias que vocês foram me dando aí eu fui, opa! Organizando o melhor pensamento. (...) Igual feira de ciências: sempre ficou Física e Química. Não, a nossa é feira cultural, né? A ideia é trabalhar com todos os professores, mas não todos os professores quando faz já fez. Já teve feira cultural no colégio. Aí, cada professor faz sozinho, de artes faz sozinho, de Física sozinho, o de Química sozinho, depois junta na feira cultural. Não. A feira cultural esse ano vai ter uma cara nova que é o quê? Vamos, vamos ter projetos em conjunto.

Compreendemos que o conhecimento relativo ao papel do professor, relativo à sua história, à sua interação com o sistema educativo e à realização de tarefas coletivas, é absolutamente necessário para a docência e, por isso, deveria estar nas licenciaturas desde o início dos cursos. Quando muito, hoje o observamos nos estágios curriculares. Se almejamos uma licenciatura renovada, essa reflexão é fundamental para os futuros docentes, pois as concepções que os graduandos trazem – ou adquirem ao longo da graduação – podem ser rompidas, ou ao menos abaladas, quando docentes mais experientes, como os professores-cursistas aqui apresentados, estão em constante diálogo com os graduandos. Tal dinâmica pode ser observada em programas como o PIBID e o PRP. Ressaltamos, contudo, que isso só é possível se a universidade realmente estabelecer parcerias – densas, e não apenas contratos formais – com o docente da EB e com a escola em si enquanto sujeito e espaço de formação legítimos.

No campo do saber de conteúdo estão as capacidades de buscar/conhecer e ensinar sentidos para léxicos e para léxicos em Língua Inglesa (LI); buscar/conhecer e ensinar a pronúncia das palavras e as regras gramaticais da LI; buscar/conhecer e ensinar os gêneros textuais; e conhecer e ensinar o uso social da LI. As ocorrências das capacidades mobilizadas são apresentadas no Quadro 7. No saber da avaliação da aprendizagem, em negrito, estão destacadas as complementações e novas capacidades que emergiram ao longo da pesquisa.

Quadro 7: Saber de conteúdos

Saber	Capacidades docentes	Ocorrências
Conteúdo	a) Buscar/Conhecer e ensinar/ <b>usar</b> os gêneros textuais;	12
	b) <b>Buscar relacionar as práticas experimentais realizadas às aulas-aos conteúdos teóricos de Física.</b>	6

Fonte: Elaboração própria.

Exemplificamos a partir de uma fala de Márcio:

(TF81) SR1 Márcio: (...) eu vou ser sincero: eu não, nunca tive o hábito de pedir relatório. Porque quando eu lá, igual eu falei, lá no começo que era muito pra verificar e aplicar, eu ainda trabalhava relatório só que naquela estrutura igual basicamente era era mais ou menos naquela estrutura que a Adriana falou lá na na último encontro. Tinha aqueles tópicos lá, só que um jeito de você tratar era diferente, por que como que eu vou explicar isso? Enfim, porque o objetivo era só esse, né? De verificar, aplicar. (...) Acho que ainda vai um pouco além o que o Roberto falou. Tem o que o Roberto falou, só que tem, tipo assim, eh (...) isso está enquadrado em qual contexto? ‘Ah, se vai ser uma divulgação’, por exemplo. Se vai ser uma pra uma divulgação científica, então assim, os meninos vão produzir algo e isso vai circular na comunidade. Ah, então o relatório vai ter essa estrutura tal.

Neste trecho, vemos que o professor, apesar de modalizar sua fala (“acho”), talvez porque a segurança sobre os conceitos de linguagem estava em construção, está no caminho da compreensão do relatório como gênero, na perspectiva do agir abordada no curso, e não como tarefa escolar a ser cumprida. Tal postura difere daquela exemplificada anteriormente ao discutirmos o saber da avaliação da aprendizagem, quando Moisés circunscreveu o relatório científico apenas à esfera de instrumento de ensino.

Importante destacarmos a ampliação enunciada por Márcio (“Acho que ainda vai um pouco além o que o Roberto falou”), que embora não seja asseverada (“acho”, “um pouco”), nos dá indícios da compreensão de uma dimensão contextual do gênero, relativa à sua circulação (“isso está enquadrado em qual contexto? ‘Ah, se vai ser uma divulgação’, por exemplo. Se vai ser uma pra uma divulgação científica, então assim, os meninos vão produzir algo e isso vai circular na comunidade”).

Ressaltamos, com a discussão desses dados, que o recorte aqui posto refere-se aos trechos das sessões em que foram enfocadas questões do gênero relatório no âmbito da DC e das FC. Em Silva (2023) são apresentados dados relativos às capacidades docentes relacionadas a outros saberes, às questões de conteúdos de Física e a elementos da dimensão pedagógica mais ampla propiciada pelo curso implementado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a escrita deste trabalho, no qual buscamos analisar as capacidades docentes desenvolvidas por professores de Física em um curso estruturado na perspectiva crítico-reflexiva-colaborativa sobre o gênero textual relatório científico na Educação Básica, relativas ao âmbito da DC e as FC, vemos que os dados revelam um potencial deste modelo de formação para uma ampliação dos conhecimentos dos docentes envolvidos, cujo foco se dá nos saberes didáticos-pedagógicos, em geral reduzidos na formação inicial. Assim, vislumbramos portas que ainda serem abertas e caminhos a serem trilhados, num processo que defendemos que seja pautado na cooperação entre os profissionais da educação.

Com base nas discussões empreendidas, vimos que as capacidades relativas aos saberes de contexto, aprendizagem autônoma, avaliação, papel do professor e conteúdos foram mobilizadas

ao longo das sessões reflexivas, tendo como objeto o relatório científico na perspectiva dos gêneros textuais, compreendidos como formas de interação social apropriadas em contextos situados e de modo progressivo. Nesse sentido, ressaltamos que o curso voltado a professores de Física que contemplou práticas experimentais no EF, gêneros textuais da esfera científica e o gênero textual relatório científico trouxe um esquema propício para o desenvolvimento docente: aulas planejadas e sequenciadas, realizadas sob uma perspectiva crítica aqui defendida, favorecem a reflexão dos professores-cursistas e mostram potencial para serem incorporadas tanto à formação inicial quanto à formação continuada.

Ao finalizar este trabalho, retomo minha própria prática. Rememoro uma atividade de produção de um biodigestor realizada com uma turma de 1º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico de informática. Embora o biodigestor tenha sido apresentado em uma feira cultural aberta à comunidade externa, diferentes gêneros textuais poderiam ter sido utilizados para expor a estrutura do artefato experimental, apresentar os achados da pesquisa, evidenciar o percurso de investigação ou informar sobre sua pertinência diante dos dados coletados sobre o desperdício alimentar. Entretanto, não foi o que ocorreu. À época, para mim, tais possibilidades eram desconhecidas. A apresentação ocorreu apenas com o aporte da fala dos estudantes, que, ao menos aparentemente, demonstravam segurança ao explicar o que haviam feito, em vez de apenas reproduzir uma coletânea de frases previamente decoradas.

Hoje, considerando os estudos empreendidos desde o ano de 2018 sobre temas do Ensino de Línguas, defendemos a importância de momentos formativos que promovam o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes dos professores, gerando melhores condições para o trabalho com o gênero relatório científico e, por consequência, com a DC.

Os resultados obtidos no curso de formação continuada de professores – e aqui parcialmente apresentados – apontam para uma experiência exitosa, com potencial de ser reproduzida em outros contextos, marcada pelas dimensões da criticidade, cooperação e reflexividade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Tânia Guedes Magalhães pela orientação do doutoramento, período que constituiu a base do texto do presente artigo, e pelas contribuições no processo de escrita deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli. (Orgs) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p.17-34.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1304/2001**, 2001. 9 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>. Acesso em 29 jul. 2025

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999. 353 p. Tradução Anna Raquel Machado.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. 176 p.

CARIBÉ, Rita de Cássia do Vale. Comunicação científica: reflexões sobre o conceito. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.25, n.3, p. 89-104, set./dez. 2015. Disponível em <https://brapci.inf.br/v/93078> Acesso em 29 jul. 2025.

CARNEIRO, Dalira Lúcia Cunha Maradei; LONGHINI, Marcos Daniel. Divulgação científica: as representações sociais de pesquisadores brasileiros que atuam no campo da astronomia.

**RELEA**, n. 20, p. 7-35, 2015. Disponível em <https://www.relea.ufscar.br/index.php/relea/article/view/204> Acesso em 29 jul. 2025

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf> Acesso em 29 jul. 2025

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 296p.

CORDEIRO, Ariane Alhadas. O gênero textual relatório científico: produção e circulação em contexto de ensino. 2017. 196f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2017. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8920> Acesso em 02 set. 2025.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; PEREIRA, Luísa Álvares. A divulgação científica nas ciências da linguagem do Brasil e de Portugal: mídias e gêneros em foco. In: Lousada, Eliane; Graça, Luciana; Bueno, Luzia; Gonçalves, Matilde. **Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 211-229.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Brasília: Líber Livros Editora, 2007. 132p.

FRANCESCON, Paula Kracker. Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiências de uma sequência de formação. 2019. 333f. **Tese** (doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR. 2019. Disponível em <https://repositorio.uel.br/items/e1b30736-f318-4c5d-9a3e-e547899daed9> Acesso em 02 set. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/> Acesso em 29 jul. 2025

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 29 jul. 2025

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. ALMEIDA, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em [https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf) Acesso em 29 jul. 2025

GUIMARAES, Ana Maria de Mattos. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 35–45, 2016. Disponível em:  
<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.03> Acesso em: 25 jul. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. Minicurso. **Anais 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**. CAXAMBU – MG. 2005. p. 521-539.

LOUSADA, Eliane Gouvea; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Gêneros textuais e formação docente: contribuições dos grupos ALTER-AGE e ALTER-FIP. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 24, e-1982-4017-24-40, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-24-40> Acesso em: 15 jul. 2025.

MACHADO, Anna Rachel.; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010 Disponível em  
<https://www.scielo.br/j/ld/a/C4dChVcyCfGBgbyLCFMkrVv> Acesso em 29 jul. 2025.

MATTOS, Pilar Silveira. Oralidade e formação de professores: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF. 2019. 325 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG). 2019. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11684/1/pilarsilveiramattos.pdf> Acesso em 02 set. 2025.

MATTOS, Pilar Silveira.; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Formação e capacidades docentes para o trabalho com a oralidade na escola. **Revista Triângulo**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 37–65, 2023. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6411>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2008.312p.

PONTARA, Claudia Lopes. Formação continuada crítico-transformadora: inter-relações com saberes e capacidades docentes. 534f. 2021. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2021. Disponível em  
<https://repositorio.uel.br/items/28bfaafc-4309-4579-af21-263182e960cd> Acesso em 02 set. 2025.

RINCK, Fanny.; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Orgs). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. 508 p.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 40, p.143-155, jan. 2009.

Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 29 jul. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim (e colaboradores) (trad. CORDEIRO, Glaís Sales; ROJO, Roxane). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 239p.

SIGNORELLI, Gláucia. O diário de campo de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, Marli. (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, Papirus, 2016. p. 121-145.

SILVA, Adriana Aparecida da. Capacidades docentes de professores de física em formação continuada. 567 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2023. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/15268>. Acesso em 10 nov. 2025.

STUTZ, Lúcia. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). 456 f. Universidade Estadual de Londrina. 2012. Disponível em <https://repositorio.uel.br/items/8720ae1b-0f0d-46ec-9a73-80c2c1fe8cbc> Acesso em 11 nov. 2025.

STUTZ, Lúcia.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Socialização de diários: um instrumento para a reflexividade no estágio supervisionado em língua portuguesa. In: REICHMANN, Carla. **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 197-221.

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza; PEREIRA NETO, João; ROSA, Vinicius Carvalho. Buracos Negros, História da Ciência e Ensino de Física. **RBECM**, Passo Fundo, v. 5, n. 2, p. 934-959, jul./dez. 2022. Disponível em <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/12927/114116924> Acesso em 29 jul. 2025.

TRIVINÓS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009. 175p.

ZANELA SACCOL, Amarolinda. Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, vol. 2, núm. 2, p. 250-269, mai.- ago., 2009. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reau fsm/article/view/1555> Acesso em 29 jul. 2025.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.29, n.103, p. 535-554, maio/ago.2008. Disponível em [www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt) Acesso em 29 jul. 2025.

ZIRONDI, Maria Ilza. Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 2013. 371 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013. Disponível em <https://repositorio.uel.br/items/6f93485a-4b8c-4f19-8c16-76ebae971a00> Acesso em 02 set. 2025.

Recebido em: 02 de setembro de 2025

Aprovado em: 26 de novembro de 2025