REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD editora
DOI: 10.30612/revi.v12i24.10093

Sequências Didáticas, Sequências de Formação e Rotas Em Educação Linguística Crítica para a Formação de Professores de Inglês: (re)configurações e Expansões do Dispositivo Original

Didactic Sequences, Teacher Education Sequences, and Critical Language Education Routes for English Teachers: (re)configurations and Expansions of the Original Device

Paula Kracker Francescon (UEL)
E-mail: francescon.paula@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4092-7754

Lucas Giacometti de Freitas (UEL)
E-mail: lucasgiacometti@outlook.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5798-6419

Resumo: A reconfiguração de teorias e práticas já consolidadas faz parte do movimento teórico-científico que rege grande parte das pesquisas na contemporaneidade. No caso da corrente teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo em contexto brasileiro, pesquisadores das áreas de ensino de língua inglesa se propuseram a repensar o dispositivo conhecido como sequência didática para adaptá-lo – e até mesmo expandi-lo – de modo a suprir as necessidades de nosso contexto. Neste artigo, procuramos ilustrar tais adaptações e expansões, com foco principal naquelas que consideram o contexto de formação de professores. Primeiramente, buscamos solidificar um arcabouço referencial que sustenta concepções de língua e linguagem (Bakhtin, 1981; 1986; Bronckart, 2007; Vygotsky, 1998) nas quais o Interacionismo Sociodiscursivo se baseia. Em segundo lugar, discorremos sobre os fundamentos da corrente assim como sobre as características basilares de seu dispositivo de ensino, a sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Por fim, nos preocupamos em listar as (re)configurações e expansões

propostas por pesquisadores em nosso território, como a sequência didática brasileira (Miquelante *et al*., 2017; Magalhães; Cristovão, 2018), a sequência de formação (Dolz; Gagnon, 2018; Francescon; Cristovão; Tognato, 2018) e as rotas em educação linguística crítica para professores de Inglês (Cristovão; Miquelante, 2021).

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; sequências didáticas; sequências de formação; rotas em educação linguística crítica para professores de inglês.

Abstract: The reconfiguration of already consolidated theories and practices is part of the theoretical-scientific movement that consists of a large part of contemporary research. In the regard of the theoretical-methodological current of Sociodiscursive Interactionism in Brazilian context, researchers in the area of English language teaching have set to rethink the device known as didactic sequence in order to adapt it - and even expand it - to meet the needs of our context. In this article, we seek to illustrate such adaptations and expansions, focusing on the ones which consider the teacher education context. Firstly, we intend to solidify a referential framework that supports language and language concepts (Bakhtin, 1981; 1986; Bronckart, 2007; Vygotsky, 1998) on which Sociodiscursive Interactionism is based. Secondly, we discuss the fundamentals of the current as well as the basic characteristics of its teaching device, the didactic sequence (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Finally, we focus on listing the (re)configurations and expansions proposed by researchers in our territory, such as the Brazilian didactic sequence (Miquelante *et al*., 2017; Magalhães; Cristovão, 2018), the teacher education sequence (Dolz; Gagnon, 2018; Francescon; Cristovão; Tognato, 2018) and the critical language education routes for English teachers (Cristovão; Miquelante, 2021).

Keywords: Sociodiscursive Interacionism; didactic sequences; teacher education sequences; critical language education routes for English teachers.

Recebido em: 09/05/2023

Aceito em: 23/08/2023

INTRODUÇÃO

As expansões acadêmicas de conceitos científicos anteriores fazem parte do agir acadêmico-científico. Com base no conhecimento científico existente, os(as) pesquisadores(as) podem refinar suas teorias e hipóteses e desenvolver modelos mais precisos e abrangentes de fenômenos naturais, baseando-se em sua práxis (Freire, 2005) ou em outros repositórios de conhecimento disponíveis. As expansões acadêmicas também ajudam a identificar lacunas em nosso entendimento, destacando áreas em que mais pesquisas são necessárias e direcionando novos caminhos de ação.

Ademais, um dos principais benefícios das expansões acadêmicas é a de que elas podem ajudar a corrigir equívocos ou inadequações científicas anteriores. À medida que novas pesquisas surgem, os(as) cientistas podem perceber que sua compreensão anterior de um conceito era incompleta ou imprecisa, ou até mesmo notar que tais procedimentos não se aplicam a novos contextos, pelo mesmo não da mesma forma que originalmente proposto. Ao expandir essas descobertas anteriores, os pesquisadores podem desenvolver modelos mais precisos que reflitam melhor a verdadeira natureza do fenômeno e que sirvam como novas ferramentas de apoio à construção do conhecimento.

Igualmente, as expansões acadêmicas também têm a capacidade de contribuir para impulsionar a inovação e a descoberta. Com base no conhecimento existente, os(as) pesquisadores(as) conseguem identificar novas questões de pesquisa e desenvolver novas metodologias para investigar diversos fenômenos, com potencial de levar ao desenvolvimento de novas tecnologias, tratamentos, dispositivos ou outras aplicações que podem ter importantes implicações práticas para a sociedade em geral.

Por meio desse processo contínuo de expansão acadêmica, é possível continuar a aprofundar nossa compreensão do mundo natural e fazer contribuições significativas ao conhecimento científico. Neste artigo, buscamos explorar expansões do dispositivo de ensino denominado sequência didática, recorrendo aos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo Brasileiro e das pesquisas de pesquisadores em nosso território.

A expansão enfocada neste trabalho se refere à produção e uso de instrumentos de mediação para a formação de professores de línguas. Em investigações desenvolvidas por membros do Grupo Linguagem e Educação - LED (UEL/CNPq), discussões acerca do desenvolvimento de saberes e capacidades docentes foram enfatizadas (Quevedo-Camargo, 2011; Stutz, 2012; Corrêa, 2015; Francescon, 2019; Miquelan-

te, 2019; Pontara, 2021) e a necessidade de materiais didáticos específicos para a formação docente nesta área foi percebida. Dessa forma, alguns membros do grupo, professores e formadores de professores, se engajaram em um projeto para produzir esses instrumentos de mediação. Assim, neste trabalho, focamos no processo dessa produção, especialmente no que diz respeito ao percurso conceitual trilhado, partindo das premissas da Sequência Didática (SD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Miquelante; Cristovão; Pontara, 2020), passando pela Sequência de Formação (SF) (Dolz; Gagnon, 2018; Francescon; Cristovão; Tognato, 2018; Cristovão; Miquelante; Francescon, 2020) e caminhando para a construção das Rotas em Educação Linguística Crítica para Professores de Inglês (Cleret - Critical Linguistic Education Routes for English Teachers) (Cristovão; Miquelante, 2021).

1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

É preciso, em primeira mão, trilharmos por definições de língua e linguagem que são relevantes ao processo de construção do conhecimento nas áreas da educação, ensino e estudos da linguagem e que sustentam este trabalho. Ecoamos, desse modo, Mikhail Bakhtin, filósofo e crítico literário russo que pregava que a linguagem não era uma ferramenta neutra ou objetiva para a comunicação, mas sim um fenômeno dinâmico e socialmente situado, moldado pelas complexas interações de diferentes grupos sociais e suas formas únicas de ver o mundo (Bakhtin, 1981). Segundo o autor, a linguagem não era apenas um sistema de signos e símbolos, mas um meio de criar e manter relações e identidades sociais. O teórico acreditava que diferentes gêneros de discurso, ou tipos de discurso, refletiam diferentes contextos sociais e modos de falar, e que os indivíduos usavam esses gêneros estrategicamente para desempenhar vários papéis e posições sociais. Em termos bakhtinianos, a capacidade de navegar e manipular esses diferentes gêneros de discurso era a chave para alcançar poder e influência social e cultural na comunidade que os indivíduos estão inseridos (Bakhtin, 1986).

Há uma grande ênfase dada pelo autor sobre a importância do dialogismo, ou seja, a interação contínua e a troca de diferentes vozes e perspectivas na linguagem (Bakhtin, 1981). O teórico argumentou que o significado nunca é produzido isoladamente, mas emerge do contato e interação de diferentes ideias e visões de mundo. Esse processo dialógico foi central para a compreensão de Bakhtin da linguagem como um espaço dinâmico e passível a contestação, em que múltiplos significados e

interpretações eram mais que possíveis: eram inerentes às atividades linguageiras do ser humano (Bakhtin, 1981).

Nos ancoramos também na concepção de língua proposta por Jean Paul Bronckart, linguista suíço e proponente teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que também discorre sobre a relação entre língua e seu caráter social (Bronckart, 2007). Da mesma forma que Bakhtin, o trabalho de Bronckart sobre aquisição e educação linguística dá grande importância ao papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo e argumenta que a linguagem molda a maneira como pensamos sobre o mundo (Bronckart, 2007). O autor ressalva que

> a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativa às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve (Bronckart, 2007, p. 34).

Seguramente, embora existam algumas diferenças em suas abordagens e estruturas teóricas, Bronckart e Bakhtin compartilham pensamentos parecidos em relação a língua, cultura e sociedade, e seus trabalhos tiveram um enorme impacto nos campos da linguística e da teoria literária.

Ademais, pautando-se, também, em uma perspectiva vygotskyana, o ISD defende o papel crucial desempenhado pela linguagem no que tange à formação e ao desenvolvimento humano, formação da consciência social e desdobramentos do agir comunicativo (individual ou coletivo). Dito isso, é possível compreender que todos os autores supracitados entendem que o crescimento linguístico e o desenvolvimento social resultam do engajamento dos indivíduos nas atividades/ações de linguagem presentes em gêneros estabelecidos sociohistoricamente, sendo atividades de linguagem de caráter coletivo enquanto as ações de linguagem possuem um caráter mais individual (Vygotsky, 1998).

2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O ISD se apresenta como um referencial teórico que, ancorado nas premissas bakhtinianas, bronckartianas e vygotskyanas, enfoca os aspectos sociais e discursivos da interação humana no que tange a linguagem e a comunicação. De acordo com

tal abordagem, a comunicação deixa de ser apenas uma ferramenta para transmitir informações, e se torna um meio de construir a realidade social e negociar significados e sentidos. A corrente em questão dá grande destaque ao contexto e ao papel do poder na formação da interação social, assim como se preocupa em deflagrar a natureza dinâmica e interativa da comunicação, na qual o significado é (co)construído por meio do diálogo contínuo.

As ideias do ISD estão intimamente ancoradas nas obras de Bakhtin. O conceito de dialogismo de Bakhtin enfatiza a importância do contexto, das relações sociais e da multiplicidade de vozes na comunicação humana (Bakhtin, 2004). Para Bakhtin, o significado não é fixo, mas emerge por meio do diálogo e negociação contínuos. Suas contribuições enfatizam a diversidade de vozes e perspectivas que contribuem para a criação de significado. O ISD se funda nas ideias de Bronckart, estendendo-as ao domínio mais amplo da interação social. Essa abordagem enfatiza a importância do contexto social e das relações de poder na formação da comunicação e destaca o papel da linguagem na construção da realidade social (Bronckart, 2006). Em relação à Vygotsky, o ISD também se agarra em conceitos de outras disciplinas, como Sociologia e Linguística, para fornecer uma estrutura abrangente para a compreensão da interação humana. Em última análise, esta abordagem procura promover uma compreensão mais matizada e complexa da comunicação, reconhecendo a natureza dinâmica e contingente da construção de significado em contextos sociais (Vygostky, 2007, p. 56 *apud* Veçossi, 2014, p. 06).

3. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO BRASILEIRO

O ISD é um referencial teórico que analisa o uso da linguagem como uma prática social, enfatizando a interação entre fatores sociais e linguísticos. Embora existam muitas interpretações e adaptações diferentes da teoria, incluindo a abordagem brasileira, Magalhães e Cristovão (2018) identificam algumas diferenças importantes entre o ISD Sociodiscursivo brasileiro e a abordagem original.

A abordagem brasileira do ISD enfatiza o papel dos gêneros textuais na formação de interações sociais e na construção de identidades sociais. Esse foco no gênero é visto como um fator vital para compreender como a linguagem é usada em contextos específicos e como ela se relaciona com estruturas sociais e culturais mais amplas. Outra diferença fundamental entre a abordagem brasileira e a abordagem original é a

articulação do ISD com a análise crítica do discurso. Essa união envolve a análise do uso da linguagem focalizando relações de poder, desigualdades sociais e ideologias dominantes. Essa abordagem é particularmente importante para entender como o uso da linguagem pode perpetuar ou desafiar as injustiças sociais, componentes cruciais de uma educação linguística crítica. Ainda, a abordagem brasileira do ISD também enfatiza os recursos linguísticos do discurso, incluindo gramática, sintaxe e vocabulário. Essa perspectiva reconhece que o uso da linguagem é moldado por fatores sociais e linguísticos e que a análise linguística pode ajudar a descobrir os significados subjacentes e as relações de poder no discurso.

No geral, o ISD Brasileiro se baseia na abordagem original ao enfatizar o papel dos gêneros discursivos, articulando-se à análise crítica do discurso e incorporando características linguísticas na análise do uso da linguagem como uma prática social. Essas diferenças entre o modelo original com o modelo brasileiro deve-se ao fato de que o contexto nacional se difere grandemente do contexto genebrino no que tange problemas evidentes da América Latina, levando em consideração aspectos sociohistóricos, econômicos, culturais e tantos outros de forma mais intensificada.

4. AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O dispositivo de ensino proposto pela corrente teórico-metodológica do ISD, aliada aos pressupostos da Didática das Línguas[1], é a Sequência Didática (SD). Proposta originalmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), destaca-se a importância das SD como forma de promover o engajamento e a motivação dos alunos. Ao dividir os objetivos de aprendizagem complexos em etapas separadas e gerenciáveis, as SD permitem que os alunos sintam uma sensação de realização à medida que progridem em cada atividade. Além disso, os autores observam que as SD podem ser personalizadas para atender às especificidades de cada estudante, pois os professores têm a possibilidade de ajustar o ritmo de progressão das atividades e o nível de dificuldade de cada exercício com base nas habilidades de seus aprendizes.

1 A Didática das Línguas investiga os fenômenos de ensino e aprendizagem de línguas e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino (na figura do professor), o aluno e o conteúdo, nesse caso, a língua ensinada. Além disso, essa perspectiva preocupa-se com o estudo dos processos de construção de práticas e conhecimentos de linguagem em contexto escolar, assim como a produção e implementação de dispositivos de mediação para o ensino (Dolz; Gagnon; Decândio, 2009).

Em adição, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) enfatizam a importância da avaliação nas SD. Eles argumentam que a avaliação contínua é crucial para garantir que os alunos alcancem os resultados de aprendizagem pretendidos e para identificar áreas em que pode ser necessário apoio adicional. Por meio da avaliação, os docentes também conseguem ajustar suas estratégias de ensino e modificar suas SD para melhor atender às necessidades de seu contexto (Miquelante *et al*., 2017).

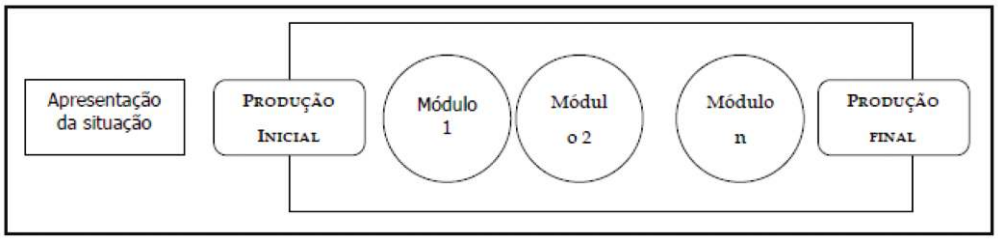
Em regra, as SD são uma ferramenta valiosa para professores que buscam facilitar o aprendizado e o desenvolvimento de aprendizes. Ao fornecer um ambiente estruturado e de apoio, as SD contribuem para promover engajamento, motivação e um sentimento de realização. Além disso, ao incorporar a avaliação contínua, os professores podem garantir que seus alunos estejam progredindo em direção aos resultados de aprendizagem pretendidos.

4.1 Características-chave das SD

As SD são dispositivos de mediação do ensino que propõem uma série de atividades de aprendizado planejadas e estruturadas, projetadas para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento da proficiência do aluno. Existem várias características-chave que definem uma SD. Primeiramente, as SD são em geral focadas em alcançar um objetivo educacional específico ou resultado de aprendizagem. A sequência é projetada com um propósito claro, e cada atividade é cuidadosamente selecionada e planejada para contribuir com esse objetivo geral. Comumente, este objetivo está atrelado a um gênero textual regente (Miquelante *et al*., 2017). Todo esse movimento se dá na parte inicial da sequência, denominada de apresentação da situação, na qual a situação real de comunicação é apresentada e uma primeira produção do gênero textual regente é desenvolvida como meio de avaliação diagnóstica, ou seja, para que o professor tenha acesso aos conhecimentos que seus alunos têm (ou não) sobre o gênero a ser estudado.

Outrossim, as SD são normalmente organizadas em uma série de etapas ou estágios que orientam os alunos através de um processo de aprendizagem - os chamados módulos. Cada etapa se baseia na anterior, e a sequência é projetada para aumentar gradualmente em complexidade e dificuldade. Isso ajuda a garantir que os alunos sejam capazes de adquirir novos conhecimentos e habilidades em um ritmo adequado ao seu nível de desenvolvimento. A figura 01 ilustra a composição modular das sequências.

Figura 01: Esquema original da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97.

Finalmente, as sequências didáticas são projetadas tendo em mente as necessidades e habilidades de cada estudante. Os profissionais da educação podem modificar o ritmo ou a dificuldade da sequência com base nas habilidades de seus alunos e podem incorporar uma variedade de atividades de aprendizagem para alcançar diferentes objetivos. Isso ajuda a garantir que todos os alunos possam se envolver com o material e alcançar os resultados de aprendizagem pretendidos.Ao fornecer um ambiente de aprendizado estruturado e de suporte, as SD podem ajudar os alunos a adquirir novos conhecimentos e habilidades de maneira significativa e envolvente. Ao projetar e implementar cuidadosamente uma SD, os professores podem ajudar a garantir que seus alunos sejam capazes de atingir todo o seu potencial e obter sucesso acadêmico.

4.2 Características-chave das sequências didáticas em contexto nacional

Pesquisadores e pesquisadoras em solo brasileiro olharam para as premissas do ISD e para o dispositivo SD com vigor e criticidade. Em meio a análises, tornou-se necessário adaptá-la e expandi-la de tal modo que o dispositivo dialogue de forma mais eficaz com as necessidades de nosso contexto, tão plurilíngue e multifacetado por essência.

Magalhães e Cristovão (2018) se preocuparam em compilar tais características do dispositivo em solo brasileiro. No quadro a seguir (quadro 01), as autoras evidenciam alguns elementos que fazem a SD brasileira única para nosso contexto.

Quadro 1: Características de uma sequência didática da escola brasileira do Interacionismo Sociodiscursivo

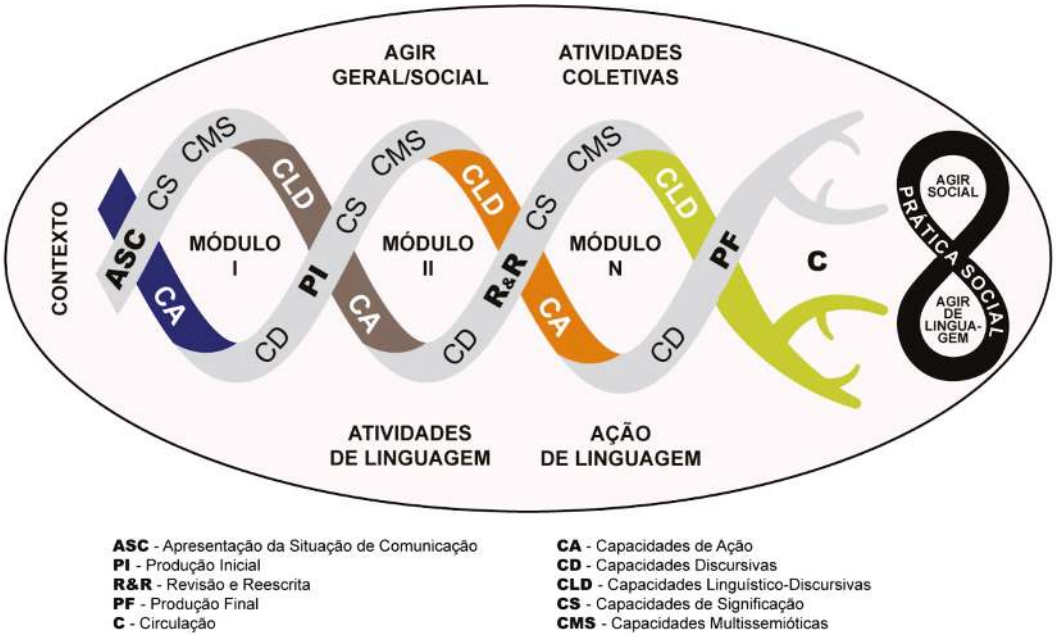
- a não linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
-a abertura para vários gêneros dentro de uma SD, sendo um gênero o “alvo” e outros gêneros paralelos abordados nos módulos, que vão compondo o arcabouço temático do aluno para o domínio do gênero alvo, seja na oralidade seja na escrita;
- a não fixidez de um gênero a priori aprender, mesmo que ele esteja no currículo; a escola do gênero alvo da SD é feita a partir do engajamento em questões de relevância do entorno social da comunidade escolar (o que revela uma das bases do ISD: a relação imbricada entre atividades praxiológicas e de linguagem);
- a elaboração da SD ao longo do processo de aprendizagem, e não anteriormente (as SD no contexto brasileiro não são prontas a priori); no caso de uma SD já publicada –em materiais didáticos, por exemplo –, há adaptações, sempre necessárias, para se relacionar ao contexto;
- a articulação da SD com outros projetos temáticos escolares mais amplos, projetos esses que não necessariamente têm o objetivo de desenvolver capacidade de linguagem prioritariamente, mas que enfocam outros objetivos para além da daqueles vinculados ao aprendizado da língua, como temas relevantes para a formação cidadã (que se relacionam às questões sociais locais);
- a escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- a prioridade da prática social relativa ao gênero de texto a ser estudado, e não o contrário;
- ainda que a SD seja motivada por um tema, o domínio do gênero para participação social é o centro do processo, havendo um equilíbrio entre atividades relativas às cinco capacidades de linguagem a serem desenvolvidas por meio dos exercícios envolvidos;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a revisão e refacção como um componente da SD;
- a integração que a SD proporciona entre os eixos do ensino, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística;
- o preceito da “didática ideal” (BRONCKART, 1999, p. 86): a aprendizagem ocorre na perspectiva do gênero como instrumento, em atividades que partem da interação em direção ao estudo do texto (gênero como objeto) e, então, às unidades menores, numa primazia das práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o ensino de gramática.

Fonte: Magalhães; Cristovão, 2018, p. 48.

Dessa maneira, pesquisadores em contexto nacional se preocuparam em desenvolver um modelo de representação do dispositivo original que englobasse as características supracitadas e que evidenciasse elementos tipicamente brasileiros da SD. Dentre outras reconfigurações, participantes do Grupo de Pesquisa Linguagem e

Educação (LED), liderado por Vera Lúcia Lopes Cristovão, desenvolveram uma nova forma de visualização do procedimento de modo a ilustrar tais elementos (Figura 02).

Figura 02: Modelo da sequência didática ressignificado pelo grupo de pesquisa "Linguagem e educação"



Fonte: Miquelante; Cristovão; Pontara (2020, p. 157).

Este novo modelo proposto pelo grupo de pesquisa deixa evidente a conexão intrínseca das etapas da SD com o desenvolvimento das capacidades de linguagem, além de representar visualmente outros conceitos-chave que permeiam nossas práticas, como a inserção do dispositivo em um contexto interligado com agires sociais, atividades de linguagem, atividades coletivas e ações de linguagem, além da circulação das produções dos alunos em um contexto real de comunicação (a situação de comunicação apresentada no início da SD).

Em relação às Capacidades de Linguagem, Cristovão e Stutz (2011, p. 20) as descrevem como

> as operações necessárias para uma ação de linguagem que, na visão vigotskiana de instrumento, permitem transformar o conhecimento por meio

> de interações em situações de comunicação específicas em um processo contínuo de avaliação (de si, do outro e da própria situação).

Originalmente, as capacidades de linguagem propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017[1993]) se organizam em três categorias: a) as capacidades de ação, referentes ao contexto imediato de produção de um texto, assim como seus "parâmetros físicos e sociossubjetivos subjacentes às ações linguageiras" (Miquelante; Cristovão; Pontara, 2020, p. 155); b) as capacidades discursivas, que focam na arquitetura, estrutura e posição dos conteúdos no texto; e c) capacidades linguístico-discursivas, relativas às competências linguísticas referentes à sintaxe, léxico, ortografia, entre outros. O movimento representativo no modelo proposto promove as três capacidades de linguagem originais e adiciona duas novas capacidades provenientes de expansões teóricas ao modelo basilar: a) as capacidades de significação, que dizem respeito às relações do texto com as práticas sociais que os interactantes participam, assim como a construção de sentidos provenientes de tais relações (Cristovão; Stutz, 2011); e b) capacidades multissemióticas, descritas por Lenharo (2016, p. 30) como capacidades que "desempenham papel central quando da análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais".

5. SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Considerando a necessidade de materiais didáticos para a formação linguística e pedagógica de futuros professores e partindo dos pressupostos da SD, pesquisadores da Escola de Genebra (Silva, 2013; Graça; Pereira; Dolz, 2015; Dolz; Gagnon, 2018) e estudiosos brasileiros, como os do Grupo Linguagem e Educação - UEL/CNPq (Francescon; Cristovão; Tognato, 2018; Francescon, 2019; Miquelante, 2019; Cristovão; Miquelante; Francescon, 2020), se debruçaram sobre o conceito de Sequência de Formação (SF).

Neste sentido, Dolz *et al.,* (2018, p. 102) concebem a SF como "uma unidade de trabalho, compreendida entre um começo e um fim, desenvolvida por um professor ou formador para disponibilizar o estudo de um objeto". Silva (2013) refere-se ao dispositivo como um conjunto de lições, aulas ou ações desenvolvidas por um formador contemplando atividades que articulem os saberes necessários à formação docente. Esses autores salientam que as SF podem variar significativamente dependendo do contexto e do objeto a ser estudado, não havendo, portanto, um número de lições

ou aulas padrão. Em seu estudo, Dolz *et al.,* (2018) analisaram 28 SF como foco na produção escrita desenvolvidas em instituições de formação de professores na Suíça francófona e identificaram tipos diferentes de SF, dependendo do tempo de duração e foco de estudo. Entre as etapas das SF analisadas pelos autores, podemos ter: a) apresentação dos planos de estudo, dos dispositivos e atividades de ensino, b) estudo dos fundamentos teóricos e evolução histórica do objeto de formação, c) estudo de práticas de ensino em torno do objeto focalizado, do desenvolvimento de atividades de ensino e sua implementação em sala de aula, d) análise reflexiva sobre a prática e avaliação da SF. Assim, esse estudo contribui para o entendimento de possíveis configurações e atividades componentes de uma SF.

Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p. 28) caracterizam a SF como o "conjunto de aulas desenvolvido por um formador, contemplando atividades que possam articular não somente os saberes a ensinar (conteúdos a serem estudados) como também os saberes para ensinar (aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos)". Percebe-se, assim, a relevância de atividades que tenham potencial de desenvolver tanto os conhecimentos em relação ao conteúdo da disciplina (neste caso, a língua inglesa) quanto conhecimentos didático-pedagógicos, relacionados a como ensinar os conteúdos da disciplina, constituindo os saberes docentes (Hofstetter; Schneuwly, 2009).

Francescon, Cristovão e Tognato (2018), a partir de pesquisas desenvolvidas no Grupo Linguagem e Educação e no exemplo de SF implementada e relatado por Graça, Pereira e Dolz (2015), também salientam que um SF pode abranger uma ou mais SD, seja implementada com os formandos, ou estudada, produzida e implementada pelos formandos em um contexto de ensino como atividade de prática docente. Neste caso, a SD pode se tornar o objeto de estudo dos formandos, como um possível dispositivo de ensino a ser incorporado em sua prática futura.

Outra característica importante da SF mencionada por Graça, Pereira e Dolz (2015), Dolz *et al*. (2018) e Francescon (2019) é a incorporação de atividades reflexivas na formação docente. Essas atividades podem visar a reflexividade em relação à prática docente do formando, à produção de materiais didáticos, entre outros exemplos. A partir da reflexividade, o formando é capaz de analisar uma situação, questionar(-se) e (re)adequar sua prática.

Com base no exposto, Cristovão, Miquelante e Francescon (2020, p. 473) entendem a SF "como um instrumento do professor formador no sistema de atividade de formação docente com vistas ao desenvolvimento tanto das Capacidades de Lin-

guagem (CL), quanto das Capacidades Docentes, tendo em conta os elementos de mediação que a constitui". As autoras ressaltam a importância do uso de dispositivos didáticos que potencializem o desenvolvimento dos saberes docentes, proporcionando a reflexividade em relação às teorias e práticas pedagógicas, sempre colocando o formando em posição de actante. Dessa forma, "o sistema de atividade de formação docente aborda a compreensão de aspectos históricos, sociais, culturais e organizacionais, exigindo, com isso, uma postura autônoma, crítica e engajada". As autoras ainda propõem, por meio da Figura 03, o conceito e organização da SF.

Figura 03: SF como instrumento mediador na construção de saberes no sistema de atividade de formação docente



Fonte: Cristovão; Miquelante; Francescon (2020, p. 473)

Por meio da figura, podemos compreender que a SF se baseia no arcabouço teórico-metodológico do ISD, em torno dos saberes docentes (Capacidades de Linguagem e Capacidades Docentes), desenvolvida a partir de um agir social e com foco em gêneros textuais, orientada pelos documentos oficiais para formação de professores, construtos teóricos metodológicos e práticas docentes estudadas e vivenciadas pelos autores, e está inserida no sistema de atividade de formação docente. A construção desse conceito de SF advem primeiramente de estudos doutorais realizados por membros do grupo de pesquisa e posteriormente da montagem de um grupo de autores para produzir dispositivos didáticos que seguissem as premissas da SF a serem utilizados no contexto de formação de professores. Neste grupo de autores, reflexões acerca destes construtos e a finalidade dos dispositivos didáticos que estavam sendo produzidos levaram à renomeação das SF para Cleret, as Rotas em Educação Linguística Crítica para Professores de Inglês (em inglês, Critical Language Education Routes for English Teachers), as quais enfocamos na próxima seção.

6. ROTAS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA PARA PROFESSORES DE INGLÊS

A renomeação do dispositivo didático SF para Cleret foi realizada durante processo de revisão dos materiais após pilotagem realizada em cursos de formação de professores de língua inglesa, contextos de atuação de alguns autores dos materiais. A primeira reflexão acerca do dispositivo se refere ao contexto e finalidade do mesmo, produzido para ser utilizado durante as aulas de língua inglesa dentro do curso de Letras, ou seja, a finalidade principal é o ensino da língua dentro do contexto de formação de professores. Com isso, os autores afirmam que constataram que “nossa proposta envolve a educação linguística crítica no sistema de atividade docente, incluindo fortemente aspectos de criticidade e agência” (Cristovão; Miquelante, 2021, p. 9). Devido a esse contexto e objetivo específicos, os materiais foram produzidos a partir de uma expansão de princípios, como ilustrado na figura 4:

Figura 4: Princípios norteadores para a produção das Cleret



Fonte: adaptada de Cristovão; Miquelante; Francescon (2020, p. 479)

Assim, percebemos que partindo de dois princípios centrais, a concepção de língua como prática social e o agir socialmente por meio da linguagem, princípios esses advindos dos pressupostos da SD, houve a incorporação de outros elementos como os multiletramentos, a reflexividade e a consciência crítica da linguagem na incorporação de reflexões acerca da formação docente, noções advindas da concepção de inglês como língua franca com o propósito de proporcionar acesso e refletir sobre a diversidade da língua inglesa no mundo, e ainda o conceito de análise linguística para o estudo da língua, uma vez que o foco das Cleret, como já apontamos, é na educação linguística dos futuros professores.

Com base nesses princípios e devido ao foco no ensino de língua para professores de inglês, o conceito de Educação Linguística Crítica foi incorporado ao nome do material didático, para refletir a essência do mesmo em buscar proporcionar esse ensino de língua a partir de um viés crítico. Nessa perspectiva, salientamos por exemplo os temas propostos pelas Cleret que visam a proporcionar reflexões de diferentes perspectivas ideológicas e que reflitam em temáticas socialmente relevantes, objeti-

vando deixar para trás a compreensão de língua como sistema de signos neutros, e entender seu uso contextual e os efeitos que causam nas vidas das pessoas (Canagarajah, 2016). Monte Mór (2018, p. 270) aponta que

> a formação crítica de professores de línguas, e, especificamente, de língua inglesa, leva em conta uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. Ela prevê que o professor tenha em mente que qualquer que seja a sua proposta metodológico-pedagógica, ela está sempre imbuída de uma visão de língua, de cultura, de identidade no ensino do respectivo idioma; e esta tem a ver com a visão de pessoa/cidadão e de sociedade para a qual contribui num projeto educacional. Ou seja, a formação docente não prescinde do conhecimento linguístico; valoriza-o, mas ele deve ser compreendido dentro de uma perspectiva educacional, social e cultural.

Para a autora, uma abordagem crítica na educação linguística de futuros professores deve buscar romper e estabelecer outras relações discursivas que sejam diferentes das convencionais, promovendo reflexões sobre os conceitos de língua, cultura e identidade, que são conceitos fortemente atrelados ao ensino de inglês, considerando a diversidade linguística como recurso para a criatividade, "sem fazer dos aprendizes *clones* culturais (Monte Mór, 2018, p. 271, grifo da autora). Assim, é importante propor trabalhos que possibilitem pluralizações e visões críticas de língua, cultura e identidade.

A segunda reflexão desenvolvida pelo grupo de autores se relaciona com a agência dos formadores de professores de língua inglesa que possam vir a usar o material produzido. Nesse sentido, os autores afirmam que almejam "que elas [as Cleret] sejam utilizadas como instrumentos mediadores, capazes de acionar a criatividade, a autonomia e a autoria do(a) professor(a) formador(a)" (Cristovão; Miquelante, 2021, p. 9). A partir disso, optaram por substituir o vocábulo "sequência", o qual pressupõe uma linearidade, por "rotas", que leva em consideração variadas possibilidades de utilização das propostas apresentadas nos materiais, dependendo das necessidades e da agência do formador que estiver utilizando-os.

Dessa forma, conforme as autoras apontam, as revisões realizadas no material produzido e pilotado levaram às seguintes constatações: "i) nosso foco é a educação linguística crítica na formação de professoras(es) de inglês; ii) nosso propósito é contribuir para a agência por meio de agires linguageiros críticos" (Cristovão; Miquelante, 2021). Essas foram, portanto, as motivações para que a renomeação do dispositivo didático tenha sido realizada, ao incorporar diferentes teorias e concepções de ensino

de línguas ao embasamento da produção do material. Na próxima seção, apresentamos um panorama geral das Cleret.

6.1 Panorama das Cleret

Para exemplificação, trazemos um panorama geral das Cleret produzidas. A coleção contem 8 Cleret que podem ser baixadas gratuitamente[2] e implementadas na ordem e da forma desejada pelo formador. Para essa visão geral, trazemos o quadro que apresenta a esfera social, o agir social, o(s) gêneros textuais principais, o meio de circulação e os temas tratados em cada Cleret. Um panorama completo é encontrado nas apresentações de cada Cleret e em Cristovão, Miquelante e Francescon (2020).

Quadro 2: Panorama geral das Cleret

Título da Cleret	Esfera social	Agir social	Gênero(s) principal(is)	Meio de circulação	Temas
About me: identifying myself in digital media and other areas of life	Digital e acadêmica	Apresentar-se para alunos do Ensino Superior e em rede social profissional (LinkedIn)	Apresentação pessoal oral (formal e informal); perfil pessoal escrito (LinkedIn Summary)	Sala de aula presencial ou remota e LinkedIn	Identidades e identificações
For the love of graffiti: engaging on accessibility and art	Artístico-cultural	Produzir audiodescrição de arte grafite	Grafite e audiodescrição	For the Love of Graffiti (grupo do Facebook)	Práticas inclusivas, arte de rua, arte cânone e arte popular
Translation Portfolio: transcreating a poem	Artística e acadêmica	Produzir zine com poema traduzido	Poema, zine	Zine impressa ou online, universidade	Tradução na formação docente; autoria; autopublicações
Voices from the aboriginals: telling legends and oral stories	Histórico-cultural	Narrar lenda ou história indígena brasileira em um podcast	Lendas e histórias orais	Sites de cultura indígena (Museu do Paraná, Portal Kaingang, etc.)	Cultura indígena; minorias

2 As Cleret estão publicadas pela Casa Editorial (https://editorialcasa.com.br/) e podem ser baixadas gratuitamente no site da editora.

Título da Cleret	Esfera social	Agir social	Gênero(s) principal(is)	Meio de circulação	Temas
Environment, tourism and sustainability: outlining a picture	Comercial e publicitária	Criar infográfico sobre turismo sustentável	Guia de turismo online e infográfico	Pinterest	Turismo, impactos ambientais e sustentabilidade
“Winning the world”: problematizing international scholarships/ experiences	Cotidiano e trabalho	Candidatar-se a bolsa (de estudos no exterior)	Edital, formulário de inscrição, currículo e carta de motivação	Programas de bolsas no exterior (ELAP, Fulbright, etc.)	Experiências no exterior; programas (inter)nacionais de bolsas
Gender and diversity: taking a stand towards equality	Ético-cidadã e midiática	Comentar vídeo no Facebook	Comentários em redes sociais	Rede social (facebook)	Diversidade sexual e de gênero
Globalization, neoliberalism and critical pedagogy: diving into critical concepts for education	Escolar e acadêmica	Criar verbete sobre conceitos relacionados à educação crítica e transformação social	Verbete enciclopédico	Everything2	Neoliberalismo, globalização, pedagogias críticas

Fonte: adaptado de Cristovão; Miquelante; Francescon (2020, p. 483)

Com este breve panorama, esperamos mostrar a diversidade de temas, gêneros textuais e agires sociais envolvidos nas práticas de ensino mediadas pelas propostas dos dispositivos didáticos que apresentamos neste texto e instigar os formadores de professores de língua inglesa a conhecer e explorar o material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procuramos traçar um breve panorama sobre as concepções de língua e linguagem que permeiam o ISD em solo nacional assim como procedimentos e expansões do dispositivo SD propostas em nosso país. Evidenciamos, ao longo do texto, a maneira como nosso contexto singularmente exige modificações em relação ao modelo de origem do dispositivo, assim como as pesquisas de nossos estudiosos contribuíram - e continuam a contribuir - para a expansão do conceito basilar, de modo a englobar necessidades específicas de nosso país. Além disso, também refletimos

sobre a extensão dos pressupostos da SD para o contexto de formação de professores de línguas, ao relatar o processo de produção de materiais didáticos específicos para o ensino de língua inglesa em cursos de formação de professores dessa língua.

A produção desses materiais, as Cleret, tiveram como objetivo ocupar um espaço vazio no que tange a dispositivos didáticos para o ensino de língua inglesa para futuros professores da língua, o que, no entendimentos dos autores das Cleret, deve articular capacidades de linguagem e capacidades docentes. Além disso, Cristovão, Miquelante e Francescon (2020, p. 493) afirmam que os materiais pretendem "contribuir à nossa resistência como educadoras(es) engajadas(os) e à nossa reexistência por inserir inovações significativas em materiais de ensino de línguas como instrumento mediador de formação situada e comprometida com educação de qualidade, justiça social, emancipação e consciência crítica da linguagem". Desse modo, contribuir para a formação docente e educação linguística crítica desses futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *The dialogic imagination*: four essays by M.M. Bakhtin. Tradução: Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. The problem of speech genres. In: BAKHTIN, M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986, p. 60-102.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRONCKART, J. P. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: _____. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Org.: A. R. Machado; M. L. M. Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-120.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CANAGARAJAH, S. Translingual Writing and Teacher Development in Composition. *College English*, v. 78, n. 3, p. 265–273, 2016.

CORRÊA, F. P. P. *Perspectivas de professoras formadoras sobre seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial em Letras/Inglês.* 620f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MIQUELANTE, M. A. Apresentação. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; MIQUELANTE, M. A. *About me:* identifying myself in digital media and other areas of life. Curitiba: Editorial Casa, 2021. p. 4-21.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MIQUELANTE, M. A.; FRANCESCON, P. K. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, p. 466-498, 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de Língua Inglesa. *SIGNUM*: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 569-589, jun. 2011.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). *Gêneros textuais:* da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 19-50.

DOLZ, J.; GAGNON, R. (Dir.). *Former à enseigner la production* écrite*.* Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; LAURENS, V.; MARMY, V.; SURIAN, M. Méthodologie. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (Dir.). *Former à enseigner la production écrite.* Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018. p. 91-113.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; *et al. Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada:* Letras em Revista, v. 1, n. 28, p. 156-173, 2017[1993].

FRANCESCON, P. K. *Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa:* experiência de uma Sequência de Formação. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

FRANCESCON, P. K.; CRISTOVÃO, V. L. L.; TOGNATO, M. I. R. As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. In: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (*dis)cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. A.; DOLZ, J. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino de escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies,* v.10, Edições Colibri/CLUNI, Lisboa, p. 263-282, 2015.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Introduction. In: _____. *Savoirs en (trans)formation:* au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. 2009. Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2008/2010.

LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.* 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MAGALHÃES, T. G., CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *Raído*, v.12, n. 30, p. 52-72, jul./dez. 2018.

MIQUELANTE, M. A. *Saberes necessários à formação docente:* articulação desafiadora a partir de sequência de formação, de ensino e didática como instrumentos mediadores. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MIQUELANTE, M. A. PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 56, v.1, p. 259-299, jan./abr. 2017.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didática. *Revista da Anpoll*, v. 51, n. 2, p. 153-174, Jul./Set. 2020.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas Críticas na Educação Linguística no Brasil:*trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 263-276.

PONTARA, C. L. *Formação continuada crítico-transformadora:* inter-relações com saberes e capacidades docentes. 525 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa:* elementos para um construto. 362f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SILVA, C. M. R. da. *O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores.* 384f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC, São Paulo, 2013.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação:* instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VERÇOSSI, C. E. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygostky, Saussure e Bakhtin (Volochinov). *Revista Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, UFSM, n. 26, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.