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

Do ISD à Diversidade Epistemológica: as Contribuições do Grupo Linguagem e Educação na Constituição de três Pesquisadoras/es

From Socio-Discursive Interactionism to Epistemological Diversity: the Contributions of the Language and Education Group to the Constitution of three Researchers

Ana Paula Marques Beato-Canato (UFPR)
E-mail: anabeatocanato@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9682-1644

Gladys Quevedo-Camargo (UnB)
E-mail: gladys@unb.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4802-5296

Francisco Carlos Focaça (UFPR)
E-mail: fcfogaca@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8163-6454

Resumo: A partir de um panorama das publicações da professora Vera Cristovão nos últimos vinte e cinco anos, o qual destaca os caminhos percorridos pela pesquisadora, bem como as ampliações e ramificações resultantes desses caminhos, este artigo apresenta as narrativas pessoais de três ex-orientanda/os de Vera, atualmente docentes de universidades públicas federais. Tais narrativas concentram-se nas aproximações e distanciamentos dessa/es pesquisadora/es em relação ao Interacionismo Sociodiscursivo e enfatizam a relevância dessa perspectiva epistemológica para sua constituição como pesquisadora/es e como ponto de partida para o desenvolvimento de suas pesquisas com base em outras vertentes teórico-metodológicas.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; Grupo Linguagem e Educação; Perspectiva teórico-metodológica; Epistemologias.

Abstract: Based on an overview of Professor Vera Cristovão's publications over the last twenty-five years, which highlights the epistemological orientations taken by the researcher, as well as the extensions and ramifications resulting from these orientations, this article presents the personal narratives of three former PhD students supervised by Vera, currently professors at federal public universities. Such narratives focus on the connections and divergences of these researchers in relation to Sociodiscursive Interactionism and emphasize the relevance of this epistemological perspective for their constitution as researchers and as a starting point for the development of their research based on other theoretical-methodological approaches.

Key-words: Socio-discursive Interactionism; Language and Education Group; Theoretical-methodological perspectives; Epistemologies.

Recebido em: 02/06/2023

Aceito em: 30/08/2023

INTRODUÇÃO

Somos três docentes vinculadas/os a duas universidades federais (Universidade Federal de Brasília e Universidade Federal do Paraná), cujas trajetórias se cruzaram durante o doutorado no Programa de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Londrina. Fomos orientadas/o por Vera Lúcia Lopes Cristovão e fizemos parte da construção do grupo de pesquisa Linguagem e Educação. Assim, temos um carinho enorme por toda a construção do grupo e sua trajetória. Com Vera, tivemos contato com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) bem como com outras teorias que informam esse construto e, durante aquele período, em nossas pesquisas de doutorado, convocamos conceitos distintos do ISD. Seguimos caminhos diferentes e nos distanciamos aos poucos do ISD. Apesar disso, entendemos que o contato com tal construto teve papel fundamental em todo nosso processo de doutoramento e até hoje vemos aproximações e distanciamentos entre o que fazemos e os fundamentos do ISD, a partir dos quais fomos nos interessando por buscar outras fontes e nos aprofundar em outras teorias.

Neste artigo, temos dois objetivos. Em primeiro lugar, intencionamos traçar um panorama das publicações de Vera Cristovão ao longo de vinte anos, visando compreender o caminho seguido, as ampliações e ramificações de seu trabalho. Em um segundo momento, traremos narrativas pessoais, contando como fomos nos distanciando do ISD e as razões que nos levaram a outras perspectivas teóricas. Ao fazer isso, notamos como o ISD serviu de alavanca para outras escolhas. Em função de espaço, vamos nos limitar a fazer exercícios de aproximações entre nossas narrativas e alguns conceitos que convocamos em nossos estudos na época do doutorado. Ou seja, vamos escrutinar nossos interesses atuais, estabelecendo relações com os conceitos convocados em nossos estudos anteriores. Esperamos, com isso, prestar uma homenagem ao Linguagem e Educação, grupo que, sob liderança de Vera Cristovão, tem trazido relevantes contribuições para diferentes áreas sociais e acadêmicas. Também ensejamos colaborar com a multiplicação de lentes para estudos da linguagem que partem do ISD e tenham intenção de ampliar diálogos com outros construtos teóricos.

25 ANOS DE PESQUISAS DE VERA CRISTOVÃO: MAPEAMENTO DO CAMINHO PERCORRIDO, AMPLIAÇÕES E RAMIFICAÇÕES

Conforme descrito na Introdução, nosso primeiro objetivo foi traçar um panorama das publicações de Vera Cristovão ao longo de vinte anos, visando compreender o caminho seguido, as ampliações e ramificações de seu trabalho. Para isso, fizemos um levantamento em seu currículo lattes e elencamos as publicações realizadas ao longo de 22 anos, desde seu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ao longo desses anos, encontramos 85 artigos publicados, dos quais a grande maioria (90%) foi produzida em coautoria, o que aponta para duas fortes características da pesquisadora: o interesse de acompanhar de perto o trabalho de suas/seus orientandas/os, refletir conjuntamente e escrever colaborativamente; o desejo de trabalho em parceria para ampliar e aprofundar olhares, seja com orientanda/os, ex-orientandas/os ou colegas próximos ou distantes. Também observamos o foco em ensino-aprendizagem (14 textos) e formação docente de línguas, especialmente inglesa (19 textos). Encontramos ainda um número elevado de trabalhos com foco em gêneros textuais (17 textos) e letramentos, especialmente acadêmicos (10 textos).

A respeito de suas contribuições, para iniciar, podemos destacar o fato de a pesquisadora ter produzido a primeira tese sobre gêneros textuais e ensino de leitura em língua estrangeira informada pelo ISD. Defendida em 2002, a tese ocupou-se com modelos didáticos de gênero na construção e avaliação de material didático de língua estrangeira, contribuindo não apenas para a área, mas também para a perspectiva teórica, a qual, à época, enfocava o ensino de língua materna e era desenvolvida e estudada fundamentalmente por estudiosos genebrinos, nomeadamente Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Desde então, Cristovão tem produzido e orientado trabalhos nessa perspectiva e buscado ampliá-la ao dialogar com outros construtos e problematizar aspectos da própria teoria, especialmente no que concerne à formação docente e ao ensino-aprendizagem de outras línguas. Suas pesquisas têm contribuído tanto para a divulgação e o fortalecimento do ISD no Brasil quanto para o trabalho com gêneros textuais/discursivos em diferentes perspectivas teóricas, seja no ensino de língua materna ou de outras línguas, em diferentes níveis de ensino, do fundamental ao superior em diferentes contextos.

Sobre o ISD, nos limitamos a apresentá-lo como uma teoria interessada em compreender as atividades humanas, a qual tem se dedicado a estudar operações de linguagem circunscritas em ações de linguagem, isto é, os textos (Bronckart, [1999] 2009; 2006; 2008; 2016). De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), tanto a produção quanto a compreensão de textos requerem diferentes aptidões linguageiras, as quais são denominadas capacidades de linguagem e foram primeiramente divididas em três por tais autores. São elas: capacidade de ação (análise do contexto imediato), capacidade discursiva (compreensão de modelos discursivos) e capacidades linguístico-discursivas (unidades linguísticas). Pesquisadoras vinculadas ao grupo Linguagem e Educação, especialmente dedicadas ao ensino-aprendizagem de outras línguas, sentiram a necessidade de ampliação das capacidades, tendo em vista as diferentes dimensões que envolvem tal prática, e propuseram duas expansões, sendo elas: capacidade de significação, que engloba a mobilização de representações sobre o contexto mais amplo (Cristovão; Stutz, 2011; Cristovão, 2013) e as capacidades multissemióticas e capacidades digitais, que se ocupam dos recursos imagéticos e digitais (Cristovão; Lenharo, 2018; Stutz; Cacilho, 2015). Eis aqui duas importantes contribuições do grupo Linguagem e educação para a ampliação do ISD.

Ainda no âmbito do ensino-aprendizagem, destacamos alguns questionamentos feitos por Cristovão ao longo dos anos, os quais contribuíram para a desestabilização de construtos e práticas bastante frequentes, como a ideia amplamente difundida de que o uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira atrapalharia seu desenvolvimento. Em texto de 1997, a pesquisadora defendeu a importância do uso da L1 de modo a contribuir para o desenvolvimento da L2. Outro aspecto frequente nos trabalhos de Cristovão é o diálogo com políticas linguísticas, o que está presente, por exemplo, em texto de 1999 (Cristovão, 1999a), quando a pesquisadora discute a transposição didática de pressupostos presentes em documentos oficiais em sala de aula, ou em texto de 2017, quando, em parceria com Stutz, discute políticas educacionais nas prescrições para o ensino médio (Stutz; Cristovão, 2017).

A descrição de gêneros é parte marcante das contribuições da pesquisadora, que defende a necessidade de compreensão dos gêneros e práticas pedagógicas desenvolvidas a partir de situações de linguagem nas quais tais gêneros circulam a fim de desenvolver capacidades necessárias para atuar em contextos diversos. Ilustram essa propostas textos publicados ao longo de todos esses anos, como a publicação de 1999 (Cristovão, 1999b), no qual a autora discute a importância da descrição de

gêneros para a formação docente; artigo de 2002, em que, associada a outras pesquisadoras (Cristovão; Durão; Nascimento, 2002), discorre sobre o trabalho com o gênero debate em aula de línguas; em texto de 2005, quando traz um levantamento de elementos ensináveis de gêneros para o ensino de línguas (Ribeiro; Saito; Cristovão; Nascimento, 2005); em produção de 2006, quando Cristovão, Durão, Nascimento e Santos (2006) descrevem o gênero cartas de pedido de conselho e defendem seu trabalho como objeto de ensino; também em texto de 2006, em parceria com Machado, defende a relevância da construção de modelos didáticos de gêneros para o ensino de gêneros; em produção de 2007, em que Ribeiro e Cristovão (2007) apresentam as contribuições do gênero reportagem para o ensino de inglês. Esses são alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos sobre a importância da descrição de gêneros e do foco em gêneros de forma didatizada em sala de aula.

A reflexão sobre concepção de linguagem também é marcante, como se observa no texto produzido por ela em parceria com Durão e Nascimento (2003), no qual discorrem a respeito da linguagem sob um olhar sócio-histórico. Embora tenha recebido destaque neste texto, essa temática permeia toda a produção da Vera exatamente porque a concepção de linguagem é o ponto de partida para se considerar a constituição do ser humano (pela própria linguagem), como postula o ISD.

A articulação entre gêneros textuais, ensino-aprendizagem de línguas e formação docente também é tema de muitas publicações da pesquisadora, como ilustra a produção *Gêneros textuais, materiais didáticos e formação de professores* (Cristovão, 2005). Aliás, a formação de professores/as de língua inglesa é tema recorrente, caso do texto publicado em parceria com Gimenez (Cristovão; Gimenez, 2004), bem como com Barbim (Cristovão; Barbim, 2003) ou ainda em texto de Cristovão e Szundy (2008), quando discutem sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem docente. *Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa* (Cristovão, 2010), como o nome sugere, também discute essa questão, o que indica como a autora foi perseguindo questões similares ao longo dos anos de modo a ampliar e aprofundar as discussões, bem como didatizá-las, seja pensando na educação infantil (Cristovão; Gamero, 2009; Cristovão; Tonelli, 2010), no ensino fundamental (Cristovão et al, 2010), profissionalizante (Santana; Cristovão; Radi, 2016) ou superior (Cristovão; Beato-Canato, 2016).

No que concerne o diálogo da autora com a prática docente, damos destaque tanto ao trabalho desenvolvido no âmbito da extensão quanto na produção de mate-

riais didáticos, seja para o ensino fundamental, seja para o contexto de formação docente. Na página do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade Estadual de Londrina (NAP-UEL), encontramos sequências didáticas produzidas no âmbito do projeto coordenado por ela, o qual também resultou na produção de uma coleção de livros didáticos, nomeadamente *Gear up*, a qual não se encontra disponível, mas há publicações que a descrevem e analisam (Cristovão et al., 2010). Sobre materiais para a formação docente, destacamos a inovadora coleção intitulada CLERET - *Critical Language Education Routes for English Teacher* (Cristovão; Miquelante, 2023), a qual se constitui como um material original gratuito a ser empregado em cursos de Letras, a fim de conciliar temas contemporâneos ao aprendizado de língua inglesa. Como esperado, a abordagem teórico-metodológica escolhida é a de ensino com base em gêneros textuais em diálogo com outras abordagens.

Seria possível ampliar consideravelmente esta análise, contudo, por questão de espaço, selecionamos os aspectos abordados nos parágrafos anteriores, os quais, em nosso entendimento, possibilitam ter uma ideia da trajetória de Cristovão e de suas relevantes contribuições para a Linguística Aplicada, concernentes a diferentes questões da esfera educacional brasileira, com destaque a formação docente, políticas linguísticas, ensino-aprendizagem de línguas, transposição didática de gêneros, letramentos acadêmicos. Também destacamos a importância da autora no estabelecimento de diálogos entre a Linguística Aplicada e o ISD; desde sua pesquisa de doutoramento, Cristovão tem feito aproximações entre a LA e o ISD, articulando, expandindo e ressignificando princípios epistemológicos dessa corrente teórica. Nas próximas partes do texto, trazemos nossas narrativas entrelaçadas com as de Cristovão.

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTO ENTRE OS TRABALHOS DE CRISTOVÃO E BEATO-CANATO

O início de minha trajetória com Vera e com o ISD aconteceu por acaso e, mesmo hesitando ser bajuladora, preciso iniciar dizendo que agradeço imensamente ao universo por esse encontro ocorrido no 2o SIGET, em União da Vitória, em 2004. À época, eu era docente da Universidade de Joinville (Univille) e da rede municipal de educação de Joinville. Durante o encontro, assisti a várias apresentações de Vera com orientandas/os e pensei: acho que encontrei o caminho a seguir dentro de um projeto de troca de correspondências entre estudantes de escolas públicas em que eu

estava inserida. O projeto fazia parte de uma série de ações desenvolvidas entre duas cidades-irmãs, a saber, Joinville (SC) e Chesapeake (Virginia/EUA). Constituía-se em uma excelente oportunidade de troca intercultural e desenvolvimento linguístico, mas trazia desafios, tendo em vista especialmente a falta de conhecimento linguístico de estudantes. Ao assistir as apresentações, entrei em contato com o ISD e as propostas de didatização de gêneros, as quais pareciam fazer muito sentido para o trabalho que realizava. Vislumbrei um projeto para o processo de seleção de doutorado e foi com esse projeto que minhas parcerias com Vera tiveram início, bem como minha trajetória com o ISD. Intitulada *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências*,

> O objetivo geral da pesquisa é compreender o desenvolvimento longitudinal da escrita em língua inglesa de alunos de escola pública em um ensino organizado em sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências. Seus objetivos específicos são: 1) avaliar se as sequências didáticas elaboradas podem propiciar o desenvolvimento de conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos socialmente para agir socialmente (de acordo com os objetivos almejados); 2) analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem mobilizadas para a produção de textos de alguns dos gêneros textuais trabalhados ao longo do ano letivo; 3) investigar as representações das participantes quanto às contribuições das aulas, do material utilizado e do projeto pen pal para seu desenvolvimento (Beato-Canato, 2009, s.p.).

Como é perceptível pelo trecho do resumo da tese, defendida em 2009, transcrito acima, o estudo foi informado pelo ISD, especialmente no que concerne à concepção de gêneros como (mega)instrumentos (Schneuwly; Dolz, 2004), ou seja, a compreensão de que situações sociais nas quais certos gêneros textuais circulam devem ser reconstruídas em espaço educacional de modo que estudantes tanto produzam textos dessa natureza quanto estudem sobre eles de forma a sistematizar saberes e agir melhor em contextos sociais onde tais gêneros comumente circulam. Ao longo do ano, sequências didáticas em torno de cartas de apresentação e cartas-respostas foram elaboradas em busca de contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para agir naquele contexto. Segundo minhas considerações na tese, “o desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de SDs contextualizadas em um projeto *pen pal* é possível e permite o contato com outra cultura e o agir linguageiro na LE em estudo, embora exija um planejamento cuidadoso e imponha desafios (Beato-Canato, 2009, p. 259)”.

À época, a ênfase foi dada no desenvolvimento da escrita e as análises foram pensadas a partir das capacidades de linguagem, embora diversos outros aspectos tenham feito parte do processo pedagógico. Questões que, com o passar do tempo, foram tendo um espaço maior em minhas práticas pedagógicas e em minhas pesquisas, como é o caso de questões identitárias e práticas problematizadoras em sentido freireano, as quais não têm como foco a aprendizagem de gêneros para agir em situações específicas, mas principalmente o desenvolvimento da subjetividade e criticidade bem como o reconhecimento dos valores e das relações de poder envolvidas em cada prática social. Como linguista aplicada, tenho me alinhado à perspectiva indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e entendido que a linguagem e outros marcadores discursivos-corpóreos fundam e sustentam nossas performances discursivas, contribuindo para a construção e manutenção de valores que podem tanto ser inclusivos quanto opressores, cabendo a nós, profissionais da linguagem, identificar, denunciar e contribuir para interromper e transformar situações sociais que causam sofrimento.

Voltando ao período de doutoramento, as parcerias com Vera foram várias durante os quatro anos. Os encontros eram frequentes e os diálogos eram longos, críticos e criativos. Desde o início, Vera me convidou para fazer parte de um projeto de extensão cujo objetivo era produzir sequências didáticas para o contexto de ensino fundamental. Os encontros com professoras da rede pública de ensino de Londrina eram recorrentes. Produzíamos materiais, compartilhávamos, avaliávamos e fazíamos as refacções. Desse projeto, surgiu a proposta de produção de uma coleção de livros didáticos, a qual está descrita especialmente em dois textos (Cristovão et al., 2010; Cristovão; Canato, 2008). Produzida para o componente de língua inglesa do ensino fundamental 2, a coleção foi toda organizada em torno de gêneros textuais e visava contribuir com o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Buscando trabalhar com linguagem como prática social, os gêneros e temas selecionados eram pensados a partir de interesses comuns entre estudantes e o material tinha algumas características que não eram tão corriqueiras em outros materiais, ao menos naquele momento: privilegiamos “o desenvolvimento de capacidades de linguagem que promovem a formação de valores educacionais como o senso de cidadania, respeito à diversidade, dentre outros, de modo a levar os alunos à consciência de seu papel social por meio do trabalho com a linguagem na aula de língua estrangeira (Cristovão; Beato-Canato, 2008, p.14)”.

Outras características presentes nos materiais produzidos eram: trabalhos com textos autênticos sem cortes, buscando abordar primeiramente o texto todo para, em

seguida, examinar partes; contribuir para o desenvolvimento da compreensão e produção escrita e oral de forma integrada; empregar o português e o inglês de forma integrada; incluir textos produzidos em diferentes partes do mundo, sem se preocupar com localização geográfica (fugindo da ideia de que para aprender inglês é preciso ter contato com textos produzidos em países privilegiados de primeiro mundo); estudar elementos linguísticos necessários para a compreensão e produção de textos presentes em cada sequência didática, quebrando com práticas muito frequentes no contexto de ensino-aprendizagem de línguas como, por exemplo, o de trabalho de forma linear com elementos linguísticos, do simples para o complexo; explorar o contexto e a circulação dos textos; contribuir com o desenvolvimento linguístico a partir de discussões que excedem o contexto dos textos disponíveis nos materiais; abrir espaço para a criatividade e o engajamento em produções orais e escritas; extrapolar o ambiente da sala de aula, procurando construir propostas que envolvessem outras turmas, funcionárias/os, outros espaços da escola (biblioteca, cozinha, cantina etc.) (Cristovão; Beato-Canato, 2008; Cristovão *et al*., 2010).

Escrevi longos parágrafos descritivos sobre esse período e as características de nossos trabalhos, porque percebo que as vivências coletivas com essas produções marcam minha trajetória profissional e meu modo de trabalhar por práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e questionadoras. Foi também a partir delas que outros questionamentos foram surgindo e fui me aprofundando em autoras/es que sustentam o ISD. É o caso dos conceitos bakhtinianos, como o entendimento de linguagem como prática social e, portanto, ideológica, e de gêneros discursivos como tipos *relativamente* estáveis de enunciados (Bakhtin, 2017; Volochinóv, 2017). Quanto mais me aprofundava nos conceitos bakhtinianos, mais me inquietava com o trabalho com gêneros, que, muitas vezes, contribuem diretamente para a socialização acadêmica, em termos defendidos por Lea e Street (2006), mas não necessariamente para letramentos (acadêmicos). Ou seja, muitas vezes, o processo didático com base em gêneros possibilita a compreensão de regras básicas, modos típicos de agir de certa comunidade discursiva, contribuindo para a adaptação aos contextos. Apesar desse processo ser extremamente relevante, outras práticas podem ser necessárias para que o espaço escolar contribua com o entendimento de como construímos o mundo e do papel da linguagem nesse processo. Lea e Street (2006) defendem que a ênfase em letramentos acadêmicos entende a compreensão e produção oral e escrita e a aprendizagem como questões epistemológicas e performativas construídas socialmente em vez de aquisição de habilidades ou socialização.

Inquietações como a descrita no parágrafo anterior bem como relações com outras profissionais que trabalham em outras perspectivas, foram me trazendo outras leituras, vivências e ocupações. Nesse movimento optei por resgatar leituras de Paulo Freire (1967; [1974] 1987; [1974] 2016; [1992] 2021; 1996; [1993] 2021; [2000] 2021), que defende que educação é um ato político e, portanto, mais do que saber o quê, quem, quando e por que algo foi dito, preciso indicar os valores ideológicos que constituem e circulam em diferentes esferas sociais. No que tange à prática docente, é preciso questionar incessantemente: minhas ações pedagógicas partem de onde? de que ponto de vista? favorecem quais ideologias? beneficiam quem e para quem? Ou seja, atuo a favor do que e de quem? Também é com Freire ([1974] 1987; [1992] 2021; [2000] 2021) que construo meios de problematizar e trabalhar contra opressões, desigualdades, violências em prol de contextos com mais afeto, humildade, escuta e olhar atentos, e paciência. Foi ainda com Freire que aprendi o conceito de transitividade crítica, ou seja, tomar consciência de como as realidades são construídas e ir além, visando interpretar e transformar (Freire, ([1967] 2020; [1971] 2016). Para isso, é preciso desenvolver a criticidade transitiva, ou seja, abrir-se ao diálogo verdadeiro, no qual há escuta atenta e aproximações (Freire, 2016 [1971]). É preciso escutar verdadeiramente, ou seja, ter abertura permanente para a fala, os gestos e as diferenças e, nesse processo, transformar seu próprio discurso e ação para fazer junto (Freire, 2005 [1996]). Sem isso, nossa criticidade é intransitiva e, desse modo, não é inclusiva, nem dialógica, nem amorosa e se sustenta em nosso olhar para o mundo como se fosse universal. Aí está uma das maiores armadilhas em que podemos cair, que seria defender em nosso discurso que queremos um mundo plural, mas nossas ações apontarem para um mundo idealizado por mim, isto é, nesse mundo plural somente caberia o mundo imaginado por mim e por quem pensa como eu.

Também com Freire e Faundez ([1985] 2011) assumi o entendimento de linguagem como o sopro que vem do coração, o que, em meu ponto de vista, se aproxima da compreensão de que a linguagem funda e sustenta nossas performances discursivas (Melo; Jesus, 2022). Tal perspectiva tem me levado ao interesse de trabalhar com questões relacionadas a grupos minorizados e a pensar em uma educação linguística que seja problematizadora e quiçá transformadora, em termos freireanos. Nesse processo, me interesso mais por refletir, investigar e planejar ações pedagógicas voltadas para valores sociais que coloquem em xeque binarismos excludentes e opressores, frutos da colonialidade/modernidade que nos constitui. Tenho focado na compreensão e na valorização das diferenças, das formas de ser e estar no mundo, especialmente

de grupos minorizados, como povos originários, pessoas racializadas, pessoas com altas habilidades/superdotação, e interseccionalidades. São essas questões que têm me ocupado e me levado a assumir um caráter mais indisciplinar (Moita Lopes, 2006) ou de desaprendizagem (Fabrício, 2006), o qual me impele a questionar: que transformações almejo com minhas práticas pedagógicas e teóricas? Como minhas práticas podem escapar do utilitarismo e contribuir com o engajamento da construção de uma sociedade mais equânime e justa, como nos convidam diversas/os linguistas aplicadas/os (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006; Melo; Jesus, 2022)? Como posso articular diferentes áreas de saber para compreender o mundo que construímos e buscar formas para problematizá-lo, com esperança como verbo freireano (Freire, [1992] 2021) em busca de inéditos viáveis (Freire, [1974] 1987), ou seja, realidades possíveis de serem construídas se agirmos no mundo acreditando na possibilidade de transformação? De que maneira, podemos propor novas epistemologias, ontologias e metodologias que contribuam para mitigar o sofrimento humano e construir uma sociedade mais equânime e justa?

Tais focos também trouxeram parcerias com Cristovão, sendo uma delas a publicação de um artigo (Beato-Canato; Back; Cristovão; Francescon, 2022) no qual, em companhia de Back e Francescon, analisamos uma CLERET (Rota de Educação Crítica para docentes do Inglês), material elaborado por Cristovão e Francescon para o ensino-aprendizagem de língua inglesa em contexto de formação docente. A coleção toda se fundamenta no ISD e é construída com a intenção de contribuir tanto para o desenvolvimento linguístico quanto teórico de estudantes do curso de Letras. A investigação tinha o objetivo de avaliar como os povos originários e as literaturas indígenas foram abordados no volume *Voices from the aboriginals: telling legends and oral stories* bem como ponderar o potencial de suleamento da educação linguística. Investigamos ainda as noções de língua(gem), identidades e literaturas que informam o material bem como o aprofundamento das discussões e possíveis (re)produções de repertórios pejorativos e narrativas únicas sobre os povos originários. Nossas análises nos autorizam dizer que o material, com uma proposta inovadora, representa uma resposta do Sul como uma forma de potencializar o sulear do ensino de línguas em nosso país, tendo potencial para contribuir com a formação docente atenta às diferenças e em prol de espaços educativos ao mesmo tempo acolhedores e problematizadores, no qual a interculturalidade e o olhar crítico sejam valorizados.

Tanto a coleção CLERET quanto o texto que escrevemos conjuntamente ilustram como nossos caminhos continuam se cruzando em prol de pesquisas e ações educativas ou em outras esferas sociais que sejam acolhedoras e problematizadoras ao mesmo tempo. As leituras que temos feito, os projetos que temos desenvolvido, talvez nos distanciem em algum momento, porém, a força de nossas subjetividades, cheias de inquietudes e idealismos continuam nos aproximando em esforços pela construção de uma sociedade na qual as diferenças sejam reconhecidas como força humana dinâmica, a qual é mais enriquecedora do que ameaçadora quando temos objetivos em comum (Lorde, 1978). Finalizo assim a minha parte, insistindo no quanto o fato de meu caminho ter se cruzado com o de Vera Cristovão me constitui e marca minha trajetória.

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS TRABALHOS DE CRISTOVÃO E QUEVEDO-CAMARGO

Meu caminho e o de Vera Cristovão se cruzaram no final da década de 1990, quando me aproximei da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Paraná (APLIEPAR), presidida por ela. Por sua sugestão, candidatei-me a ser sua sucessora, e fui também presidente da APLIEPAR no biênio 1999-2001.

A aproximação por meio da vida acadêmica deu-se logo em seguida, em 2005 quando iniciei o mestrado em estudos da linguagem na Universidade de Londrina sob sua orientação. Para desenvolver a dissertação, fui gradativamente tendo contato com o ISD por meio do famoso 'livro branco' de Bronckart ([1999]2009), dos poucos textos em português, e do crescente número de textos em francês que líamos avidamente porque eram as produções mais recentes de Genebra. Leituras difíceis que demandavam sucessivas aproximações de nós, mestrandas, e longas discussões no grupo Linguagem e Educação (LED).

Interessada pela área de avaliação por trabalhar em uma escola que era centro aplicador de exames internacionais de língua inglesa, meu objeto de estudo era um exame internacional chamado Teaching Knowledge Test (TKT), da Cambridge Assessment[1]. Na dissertação (Quevedo-Camargo, 2007), utilizei o arcabouço teórico-meto-

1 https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/

dológico do ISD para fazer uma análise comparativa entre o exame e dois documentos nacionais: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). O intuito era verificar o quanto o exame se alinhava com a legislação educacional local, uma vez que havia uma suposta negociação para adotá-lo oficialmente no Brasil.

A primeira produção conjunta, uma análise linguístico-discursiva do panfleto de divulgação do TKT, foi publicada em formato de artigo poucos anos depois (Quevedo-Camargo; Cristovão, 2010), quando eu já havia iniciado o doutorado, também sob orientação de Cristovão. Meu objetivo na tese foi propor elementos para um construto de avaliação de professores de língua inglesa tanto em formação inicial quanto continuada (Quevedo-Camargo, 2011) a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, da área de avaliação e de avaliação docente.

A proposta de construto, desenvolvida a partir de uma adaptação das dimensões para a avaliação do professor postuladas por Porter, Youngs e Odden (2001), definia o objetivo da avaliação (a certificação da licenciatura e a formação continuada), o objeto da avaliação (as capacidades de linguagem docente – adaptadas de Dolz e Schneuwly (1998)), o agente avaliador (o formador de professores de inglês), a natureza da avaliação (técnicas e instrumentos de avaliação diversificados apropriados ao objeto e ao momento da avaliação), e, por fim, o momento da avaliação (durante ou ao final da formação inicial e periodicamente na formação continuada). As capacidades de linguagem docente, em permanente movimento e relação dialética, se constituem de quatro capacidades – de ação docente, discursiva docente, linguístico-discursiva docente e de autogestão profissional, e foram descritas em termos de possíveis fontes de evidência e possíveis técnicas e instrumentos de avaliação. Defendi que essas capacidades constituem o gênero profissional professor de língua inglesa (Clot, 2002; Souza-e-Silva, 2004), e que funcionam como um conjunto de engrenagens, no qual a capacidade de autogestão ocupa a posição central, e à qual as demais capacidades estão ligadas. Assim, postulei que é a capacidade de autogestão profissional, movida por elementos do agir (Machado *et al*., 2009) suscitados por aspectos do contexto físico e sociossubjetivo em que se encontra o docente, que movimenta, simultaneamente, as demais capacidades de linguagem docente.

Assim, centrada na concepção de que a avaliação é parte inerente e constitutiva da formação do professor de língua inglesa em qualquer estágio de desenvolvimento

profissional, deparei-me, em 2016, com o conceito de Letramento em Avaliação de Línguas (Scaramucci, 2016, Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018).

O conceito de Letramento em Avaliação de Línguas (LAL), desenvolvido a partir de uma proposta de Stiggins (1991), concretiza um pensamento recorrente na literatura brasileira e internacional sobre a necessidade e a importância de educadores em geral e autoridades escolares e governamentais saberem mais sobre o que a avaliação implica, tanto quando se fala de avaliação em sala de aula quanto de avaliação em larga escala. Fulcher (2012) define o LAL como

> Os conhecimentos, as habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (Fulcher, 2012, p. 125, traduzido em Quevedo-Camargo e Scaramucci, 2018, p. 236)

O motivo para que essa definição seja tão abrangente é que nem todos precisam saber de tudo sobre avaliação. Stiggins (1991) havia proposto o trabalho com o letramento em avaliação a partir de três ações, a saber: compreensão profunda sobre o que significa ser letrado em avaliação; diferenciação entre níveis de letramento (básico, intermediário e avançado); e oferta de programas de letramento em avaliação. É exatamente no trabalho com essas ações e com os níveis de letramento que passei a recorrer aos aportes teórico-metodológicos do ISD, pois as três ações pressupõem forte trabalho de constituição pela linguagem inserido no gênero profissional professor de língua inglesa, mobilização das capacidades de linguagem docente e trabalho permanente com gêneros discursivos.

Além disso, vejo a avaliação em si como um arquitexto (Bronckart, [1999]2009; Bulea, 2010) ou um arquigênero, composto por diversos outros gêneros, por exemplo os tipos de itens utilizados em provas, como os itens de múltipla-escolha ou de verdadeiro ou falso. Ao avaliar diferentes habilidades, também é preciso considerar os gêneros discursivos que serão utilizados como insumo, como um artigo, uma poesia, uma imagem, um vídeo, um podcast etc.

Por fim, a noção de sequências didáticas trazida por Schneuwly e Dolz (2004) insere-se também no trabalho de letramento em avaliação de línguas por propiciar um trabalho consistente e bem fundamentado com a avaliação para aprendizagem (Earl, 2003).

Portanto, considero que o que parece distanciamento é, na verdade, diversificação possibilitada pelo ISD, que propicia trabalhar com seus pressupostos nas mais distintas áreas, sem perder de vista a relevância da atuação nas esferas sociais a partir da dimensão constitutiva das relações humanas por meio da linguagem. Essa perspectiva contribuiu de maneira fundamental para minha constituição pessoal como docente e pesquisadora.

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTO ENTRE OS TRABALHOS DE CRISTOVÃO E FOGAÇA

Meu contato com o ISD se deu por meio do meu doutorado, orientado pela Vera e concluído em 2010. A tese utilizou o referencial teórico do ISD em diversos momentos, e também construiu pontes com outros referenciais. A fundamentação teórica trouxe inicialmente uma discussão sobre a teoria sociocultural com base em Vygotsky ([1930] 2000; 1934/2005), um dos autores estudados pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

A pesquisa de doutorado teve como objetivo investigar as reuniões pedagógicas (Vasconcellos, 2009; Torres, 2010) e os procedimentos de autoconfrontação (Clot, 2004, 2006a, 2006b; Faïta, 1997; Faïta *et al*., 2000) como potenciais recursos para o desenvolvimento profissional e a formação contínua, bem como os conflitos e as relações de poder experimentados nesses espaços. Além disso, buscou analisar as ações dos participantes da pesquisa durante as reuniões pedagógicas, suas percepções iniciais sobre as reuniões e os conflitos nelas ocorridos, investigando se essas percepções se mantinham ou foram modificadas a partir das autoconfrontações. O estudo descreveu e analisou os diferentes tipos de conflitos, polarizações e relações de poder manifestadas tanto nas reuniões pedagógicas como nas autoconfrontações. Nesta pesquisa, a escola é entendida sobretudo como lócus de formação continuada (Candau, 2003).

A tese busca enfatizar a noção de conflito no processo de aprendizagem como uma mola propulsora para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O en-

tendimento é o de que a zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky ([1930] 2000), se abre quando existe um confronto de representações por parte do sujeito que leva a uma reconfiguração de tais representações. Os conflitos são entendidos como importantes para o desenvolvimento profissional porque põem em marcha uma série de mecanismos e processos de apropriação do conhecimento (zonas de desenvolvimento proximal).

O projeto foi conduzido em uma escola pública localizada em um município do estado do Paraná. Foram realizadas gravações em vídeo das reuniões pedagógicas, além de entrevistas e autoconfrontações (simples e cruzadas) com os três participantes da pesquisa: um professor de geografia, uma professora de matemática e uma professora de inglês. Os dados da pesquisa consistem em transcrições das entrevistas, momentos selecionados das gravações em vídeo das reuniões e das autoconfrontações.

As reuniões pedagógicas foram entendidas na pesquisa de doutorado como ambientes propícios para a reflexão, uma vez que reúnem professores que compartilham de realidades e desafios semelhantes. No entanto, é fundamental que esses espaços sejam utilizados de maneira a promover o trabalho colaborativo, entendido aqui de acordo com a teoria sociocultural, que envolve um certo grau de conflito de representações e possibilita a abertura de zonas de desenvolvimento proximal. Os objetivos das autoconfrontações estão mais relacionados às necessidades dos indivíduos envolvidos nas pesquisas, podendo abranger diversos níveis de reflexão, uma vez que consideramos a reflexão como a oportunidade tanto de confrontar compreensões, perspectivas e pluralidades quanto de identificar contradições entre o discurso e a ação.

Assim, a pesquisa buscou estabelecer relações entre o ISD e outras áreas de pesquisas, como no caso da autoconfrontação, utilizada na Clínica da Atividade como um método para descobrir o que não está explicitado (Clot, 2004). Clot utilizava essa abordagem de pesquisa para confrontar diferentes olhares sobre a atividade profissional: o sujeito participante da pesquisa se vê em sua própria atividade profissional e é confrontado com as percepções de colegas de trabalho acerca de sua atividade. O foco do estudo do pesquisador é o *métier* profissional, o que requer a desestabilização e a identificação dos conflitos que geram controvérsias e dificuldades. Tanto os conflitos reconhecidos nas situações de trabalho (pelo próprio sujeito) quanto os que surgem durante as autoconfrontações são importantes. É o sujeito que explica a atividade e decide se haverá mudança ou não. Nas autoconfrontações, o foco se volta para direções além da ação do professor em sala de aula. Os conflitos podem ser

explicitados e o trabalho real emerge em seu discurso. É por meio da análise desse discurso, e não apenas da aula em si ou da ação do professor, que podemos compreender melhor o seu trabalho. A autoconfrontação proporciona um corpus observável do trabalho real, que transcende os aspectos didáticos e permeia a profissão docente.

Assim como o Grupo Alter, do qual a saudosa Anna Rachel Machado fazia parte, relacionou o referencial do ISD com essas noções de trabalho da Clínica da Atividade (Clot, 2004), e de pesquisadores que estudavam a linguagem no trabalho, como trabalho e sobre trabalho (Nourodine, 2002) e gêneros de atividade (Faita, 2004), busquei trazer outros referenciais para lidar com as noções de poder, de discurso, de conflito, que o ISD não tratava naquele momento. Assim, busquei em Foucault (1982, 2006) e Van Dijk (2008) um referencial para tratar das relações de poder presentes na equipe de professores e direção da escola, tentando compreender de que forma os conflitos analisados resultaram em um desenvolvimento individual e coletivo – entendendo, aqui, que os conflitos podem ser positivos.

O ISD e seu referencial de análise linguístico-discursivo contribuem para compreender de que forma as falas dos participantes da pesquisa, sobretudo nas argumentações, são construídas de modo autoritário, ou dialógico. Segundo Bronckart (2003), a estrutura textual é composta por três níveis que se sobrepõem: a) infraestrutura; b) mecanismos de textualização; c) mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e modalização. O primeiro nível é determinado pelas características gerais do planejamento temático do conteúdo, pelos tipos de discurso presentes no texto e pela maneira como eles são articulados. Além disso, são observadas as sequências discursivas, que são classificadas como sendo narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, injuntivas (prescritivas) e dialogais. Os tipos de discurso são analisados para mostrar como a transição de um discurso interativo (ou até mesmo de um relato interativo) para um discurso teórico pode indicar uma dinâmica de poder, já que o discurso teórico é caracterizado por sua natureza coletiva e autônoma, com a ausência de elementos que se referem aos interlocutores, tornando-o mais distante e formal. Ele pode ser utilizado pelo falante para obter maior autoridade sobre o interlocutor em comparação com o discurso interativo, que é mais dialógico. A análise das vozes e das modalizações presentes no discurso pode ajudar a identificar os conflitos existentes, os protagonistas envolvidos e os grupos que atuam no jogo de poder. Além disso, pode revelar como essas dinâmicas de poder são percebidas pelos participantes das reuniões pedagógicas. Utilizo na tese basicamente o primeiro nível da arquitetura tex-

tual proposta por Bronckart, que corresponde aos tipos de discurso e suas sequências discursivas, além dos mecanismos de modalização presentes no nível três.

Com este olhar retrospectivo sobre o meu contato com o ISD por meio de minha tese de doutorado, busco trazer apenas algumas contribuições dadas por essa perspectiva teórica para a minha formação como pesquisador e como docente de um curso de Letras em uma universidade pública. Procurei nomear alguns referenciais que contribuíram para a minha trajetória, mas, certamente, muito mais poderia ser dito.

Durante a condução da tese, vi a possibilidade de conceber o grupo de professores da escola participante como constituindo uma comunidade de prática (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998), a partir da qual a análise poderia ter sido feita. Na época essa ideia foi deixada de lado em função de outras escolhas teóricas que acabaram por delimitar o arcabouço teórico utilizado. Não havia espaço, no meu entendimento, para mais teoria na pesquisa. Mas, após a defesa da tese ingressei no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e ministrei uma disciplina de formação de professores com foco na teoria sociocultural e na abordagem reflexiva de formação docente. Aliás, ainda sigo ministrando tal disciplina, embora de forma mais ampliada, não mais apenas focada na teoria sociocultural e na abordagem reflexiva crítica. Hoje incluo diferentes olhares para a formação de professores de línguas, com base nos estudos mais recentes na área da Linguística Aplicada, como os estudos decoloniais.

Em 2014 realizei um pós-doutorado pela CAPES na SFSU (San Francisco State University) com foco em estudos sobre comunidades de prática (CP) e análise de discurso crítica, pensando em analisar a linguagem e as relações de poder no interior das CP. Quando do meu retorno à UFPR, constituí um grupo de pesquisas registrado no CNPQ, junto com minha colega Regina Halu. Um dos primeiros estudos que realizamos no grupo foi sobre as CP, com leituras dos livros obrigatórios de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), além de outros textos. Como esses autores utilizam um conceito de teoria social de aprendizagem nas comunidades de prática com base em Vygotsky, pude estabelecer uma relação entre as teorias que mais atraiam meus interesses. Nessa época, o grupo realizou uma pesquisa sobre o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE)[2], com foco nos formadores de professores. O estudo

2 Conforme página oficial do Programa, "[o] PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas,

resultou em algumas publicações, entre as quais um texto produzido por mim e pela Regina (Fogaça; Halu, 2017) que tinha como base teórica as noções de identidade em comunidades de prática, propostas por Wenger (1998), e comunidades imaginadas conforme Norton (2013).

Em seguida, o Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Línguas direcionou seu interesse para noções de criticidade. Realizamos uma pesquisa com formadores de professores por meio de questionários e entrevistas, a fim de investigar diferentes compreensões do conceito de criticidade e como essas compreensões influenciam suas práticas pedagógicas. O embasamento teórico utilizado, incluindo autores como Pennycook (2004), Fisher (2011), Tripp (2012), Richards e Farrell (2005), e Brookfield (2017), entre outros, orientou as discussões acerca das diferentes concepções do conceito, e a condução da pesquisa. Também buscamos compreender como certos "incidentes críticos" (Tripp, 2012; Richards; Farrell, 2005) ou "momentos críticos" (Pennycook, 2004) influenciam a formação de professores. Essa pesquisa resultou em alguns artigos e em um livro, para o qual convidamos diversos pesquisadores de diferentes universidades brasileiras para contribuírem com textos reflexivos (Fogaça; Silva; Halu, 2022). A cada autor foi solicitado que refletisse sobre sete perguntas orientadoras, abrangendo temas como suas experiências pessoais como professores de línguas, o potencial transformador da educação crítica e o desenvolvimento de uma identidade crítica como professor de línguas entre os futuros docentes.

Esses talvez tenham sido alguns dos principais desdobramentos de meu contato inicial com o ISD, quando da escrita da tese de doutorado. Não tenho mais utilizado o referencial do ISD para uma análise linguístico-discursiva dos dados gerados em pesquisas, mas muitos dos interesses que eu tinha nessa época permanecem. Na área de formação de professores de línguas, meu interesse principal segue sendo a teoria sociocultural com base em Vygotsky, e em estudos desenvolvidos por Johnson e Golombek (2016). Este ano iniciei um estágio pós-doutoral com foco em crenças, emoções, narrativas, e o conceito de perezhivanie de Vygotsky. Embora não seja do meu interesse no momento, entendo que o referencial do ISD sempre pode ser utili-

tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática".

zado para analisar aspectos linguístico-discursivos dos mais diversos textos; no caso, poderiam ser as narrativas às quais me refiro.

Em resumo, minha trajetória de pesquisa, que teve como ponto de partida o contato com o ISD durante meu doutorado, trouxe contribuições significativas para minha formação como pesquisador e docente. Ao utilizar o referencial teórico do ISD, pude compreender a importância dos conflitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, explorando as relações de poder e as dinâmicas discursivas presentes nas reuniões pedagógicas. Expandi meus horizontes ao estabelecer conexões com outros referenciais teóricos para lidar com noções de poder, discurso e conflito que não eram abordadas pelo ISD na época. Além disso, minha pesquisa se estendeu para o estudo de comunidades de prática, criticidade e formação de professores, enriquecendo meu olhar sobre a linguagem, o poder e a transformação educacional. Nessa jornada acadêmica, a figura de minha orientadora e amiga, Vera Cristovão, teve um papel fundamental. Seu conhecimento e orientação foram essenciais para o meu desenvolvimento acadêmico, ampliando minha compreensão sobre o campo do ISD e abrindo novos caminhos de investigação. Embora tenha deixado de utilizar o referencial do ISD em minhas análises recentes, reconheço seu potencial para uma abordagem linguístico-discursiva em diversos contextos. Novos interesses surgiram, como as crenças, emoções e narrativas, ampliando ainda mais minha compreensão sobre o desenvolvimento de uma identidade crítica como professor de línguas. Assim, embora não seja meu foco atual, o ISD continua sendo uma ferramenta valiosa para analisar aspectos linguístico-discursivos em diferentes textos, como as narrativas que investigo atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo traçamos um panorama da produção de Vera Cristovão ao longo de vinte anos, identificamos os caminhos seguidos por ela, e apontamos as ampliações e ramificações resultantes do seu trabalho, juntamente com uma variedade de colaboradoras/es. Na mesma linha, apresentamos nossas narrativas pessoais, nas quais relatamos brevemente como nos aproximamos e nos distanciamos do ISD para trabalhar com outras perspectivas teóricas. Somos unânimes em considerar a extrema relevância do embasamento epistemológico do ISD e do seu foco consistente na constituição do ser humano na e pela linguagem para tal distanciamento e inserção em outras teorias.

Os textos aqui compartilhados revelam como nós, orientada/os por Vera, encontramos diferentes caminhos e perspectivas em nossas pesquisas. Embora tenhamos nos afastado do referencial do ISD em nossas análises mais recentes, reconhecemos o valor desse embasamento teórico para a compreensão dos aspectos linguístico-discursivos em diversos contextos. Esses relatos destacam também a influência de Vera como nossa orientadora e amiga, cujo conhecimento e orientação foram fundamentais para o desenvolvimento de nossas pesquisas. A orientação de Vera abriu novos caminhos de investigação e ampliou a nossa compreensão sobre o campo do ISD, além de possibilitar conexões com outros referenciais teóricos, tendo tido um papel crucial para a nossa trajetória acadêmica e a nossa constituição como docentes e pesquisadora/es.

Embora cada um/a de nós tenha encontrado novos interesses e perspectivas em nossos estudos, a influência do ISD permanece presente, ainda que de maneiras diversas. Reconhecemos a importância do ISD como um referencial teórico que promove uma abordagem linguístico-discursiva em diferentes áreas, ao mesmo tempo em que destacamos a necessidade de expandir nossos horizontes e buscar novas epistemologias, ontologias e metodologias para enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para a construção de uma sociedade mais equânime e justa. Os relatos aqui apresentados demonstram a força das nossas subjetividades e das nossas inquietudes como pesquisadora/es, bem como a importância dos nossos encontros e das nossas parcerias na construção de um conhecimento mais amplo e significativo. O fato de nossos caminhos terem se cruzado com o de Vera Cristovão nos constitui e fortalece as nossas trajetórias como profissionais comprometida/os com uma visão crítica e transformadora da linguagem e da educação.

REFERÊNCIAS

BEATO-CANATO, A. P. M.; BACK, R.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FRANCESCON, P. Voices from the Aboriginals: uma resposta do sul a favor de sulear a educação linguística. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Medellín, Colombia, Vol. 27 Issue 3 (September--December, 2022), pp. 744-762, ISSN 0123-3432.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001* - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001. BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 05 Maio 2023.

BRASIL. *Parecer CNE/CP1/2002* - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 Maio 2023.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discurso*: por um interacionismo sociodiscursivo. 2a. edição. São Paulo: EDUC, [1999] 2009.

BROOKFIELD, S. D. *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons, 2017.

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

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) *Formação de professores*: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, p. 139-152, 1996/2003.

CLOT, Y. Clínica da Atividade e Repetição. *Cliniques Méditerranéennes*, v. 66, p.3-4. 2002. Disponível em: http://www.pqv.unifesp.br/ClinicadaAtividadeeRepeticaoYves-Clot.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2023.

CLOT, Y. Action et connaissance en Clinique de l'activité. Activités – *Révue Éléctronique*, Vol. 1, No. 1, 2004.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) -maio/ago. 2006a, p.19-30.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006b.

CRISTOVÃO, V. L. L. O Uso de L1 no Ensino de L2. *Acta Scientiarum*. Language and Culture (Impresso), São Paulo, v. VI, p. 299-306, 1997.

CRISTOVÃO, V. L. L. Dos PCNs-LE à Sala de Aula: Uma Experiência de Transposição Didática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, p. 39-51, 1999a.

CRISTOVÃO, V. L. L. Descrições de gêneros, didática de línguas e formação de professores. Acta *Scientiarum*. Language and Culture (Impresso), v. XXVIII, p. 93-100, 1999b.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. *Signum*. Estudos de Linguagem, Londrina, v. 8, n.1, p. 173-191, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE*: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001. 287p.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. *Linguagem em (Dis)curso* (Impresso), v. 10, p. 705-734, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BARBIM, I. A relação entre teoria e prática em avaliação de material no desenvolvimento do professor. *Signum*. Estudos de Linguagem, UEL, v. 2, p. 120, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; PETRECHE, C. R. C.; FERRARINI, M.; ANJOS-SANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras* (UFSM), v. 20, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; CANATO, A. P. B. O Desenvolvimento de Material Didático com Base no Interacionismo Sociodiscursivo: propostas, dificuldades, contribuições. *Pesquisas em Discurso Pedagógico* (Online), v. 1, p. 1-18, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 48, p. 229-245, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MIQUELANTE, M. A. CLERET *About Me*: identifying myself in digital media and other areas of life. Curitiba: Editora Casa, 2023. Disponível em: https://editorialcasa.com.br/produto/about-me-identifiyng-myself-in-digital-media-and--other-areas-of-life/.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L. O debate como gênero textual a ser fomentado nas aulas de línguas. *Signum*. Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, v. 5, p. 105-140, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L. A linguagem sob um olhar sócio-histórico. *Signum*. Estudos de Linguagem, EDUEL, v. 6, p. 81-100, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, S. A. M. Cartas de Pedido de Conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), Pelotas- RS, v. 9, n.1, p. 41-76, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. N. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n.2, p. 85-95, 2004.

CRISTOVÃO, V. L. L.; SZUNDY, P. T. C.Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, p. 115-137, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Les capacités orales de apprenants. In: DOLZ, J. (Org.). *Pour un enseignement de l'oral*: iniciation aux genres formels à l'école. Paris: EFS éditeur, 1998. p. 75-89.

EARL, L. M. *Assessment as Learning*: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2003.

FAÏTA, D. A noção de gênero discursivo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, p. 159-177.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, p. 55-80, 2004.

FAÏTA, D. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. Pistes vol. 2, nº 1. maio, 2000.

FISHER, A. *Critical thinking:* an introduction. Cambridge University Press, 2011.

FOGAÇA, F. C.; HALU, R. C. Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 427-454, 2017.

FOGAÇA, F C.; SILVA, K. A.; HALU, R. C. *Criticidade e educação linguística: experiências e práticas em contextos (super)diversos*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FOUCAULT, M. The Subject and Power. In: DREYFUS, H. L; RABINOW, P. *Michel Foucault*: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Chicago: The University of Chicago Press, 1982, p. 208-226.

FOUCAULT, M. Poder e Saber. In: MOTTA, M. B. (org.) *Ditos e Escritos IV.* Rio de Janeiro: Editora Forense, 2006.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, [1967] 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, [1974] 1987.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rev. e trad. Antonio Faundez e Heitor Ferreira da Costa. 7a. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1985] 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia* – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. notas de Ana Maria Araújo Freire. 28a. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2021.

FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não*. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1993] 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. 6a. ed. São: Paz e Terra, [2000] 2021.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.

JOHNSON, K. E.; Golombek, P. R. *Mindful L2 teacher education*: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development. Routledge, 2016.

LAVE, J; WENGER, E. *Situated learning*: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press, 1991.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. L. Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 21, p. 367-402, 2018.

LORDE, A. *Irmã Outsider.* Ensaios e conferências. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, [1984] 2019.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso* (Online), v. 6, p. 9, 2006.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L.S.; TOGNATO, M.I.R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A.R. et al. (Org.). *Linguagem e educação*: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 15-30.

NORTON, B. *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, MC; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, p. 17-30, 2002.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: CUP, p. 327-345, 2004.

PORTER, A.C.; YOUNGS, P.; ODDEN, A. Advances in teacher assessments and their uses. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 4th ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. p. 259-297.

QUEVEDO-CAMARGO, G. *Exame internacional para professores de inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista*. 2007. 214 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000124503. Acesso em: 05 de maio de 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. 2011. 364 fls. Tese (Doutorado em Estudos da LInguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000162790. Acesso em: 05 de maio de 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; CRISTOVÃO, V.L.L. O panfleto de divulgação do exame TKT sob a perspectiva sociointeracionista. *Revista Educação & Tecnologia*, Curitiba, p. 112-132, 2010. Disponível em: http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1105/712. Acesso em: 05 de maio de 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *Linguagem*: Estudos e Pesquisas, Goiânia, v. 22, n. 1, 2018. DOI: 10.5216/lep.v22i1.54474. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54474. Acesso em: 04 de maio de 2023.

RIBEIRO, J. M.; SAITO, R. S.; CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Levantamento de elementos ensináveis nos gêneros 'notícia impressa' em língua materna (LM) e 'notícia virtual' em língua estrangeira (LE). *Signum*. Estudos de Linguagem, Sertanópolis, v. 8, n.2, p. 109-125, 2005.

RIBEIRO, J. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. Reportagem em inglês e suas contribuições para o ensino. *Signum*. Estudos de Linguagem, v. 52, p. 159-176, 2007.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, T. S. C. *Professional Development for Language Teachers: strategies for teacher learning*. CUP, 2005.

SANTANA, P. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; RADI, A. J. O uso da língua inglesa como instrumento para a educação ambiental na formação profissional. *Revista Interfaces*, v. 7, p. 97-115, 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.) *A linguística aplicada no Brasil*: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 141-165.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

STIGGINS, R. Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, v. 72, p. 534-539, 1991.

STUTZ, L.; CACILHO, M. A. (2015). Material apostilado em análise: gêneros digitais no ensino de língua portuguesa. *Linha D'Água*, 28(1), 125-139. https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i1p125-139.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Políticas educacionais nas prescrições para o Ensino Médio: dimensões para o ensino de leitura. *Letras & Letras* (UFU), v. 33, p. 35, 2017.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum*. Estudos de Linguagem, v. 14, p. 569-589, 2011.

TORRES, S. Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre professores e coordenadores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2010.

TRIPP, D. *Critical Incidents in Teaching*: developing professional judgment. Routledge, 1993/2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2009.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e Poder*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2005.

WENGER, E. *Communities of Practice*: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.