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

FORMAÇÃO CRÍTICO-TRANSFORMADORA: cotejamento de duas Sequências de Formação organizadas e investigadas como parte de Experimentos Didático-Formativos

Claudia Lopes Pontara (Unespar)
E-mail: claudia.pontara@unespar.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2619-028

Marileuza Ascencio Miquelante
E-mail: mikelante@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7100-0871

Resumo: Muitos são os questionamentos no contexto de formação docente e, neste estudo, orientadas pela pergunta “Em que medida os elementos da macroestrutura de duas Sequências de Formação evidenciam o esperado de uma formação-crítico transformadora?”, objetivamos apresentar e cotejar a macroestrutura de duas Sequências de Formação que fizeram parte de Experimentos Didático-formativos, a saber: i. Sequência de Formação Inicial (SFI) - planejada, produzida e implementada na formação inicial de professores(as) de língua inglesa e, ii. Sequência de Formação Continuada (SFC) planejada, produzida e implementada em um curso de formação continuada para professores(as) de língua inglesa. O referencial teórico de base aborda: o Interacionismo Sociodiscursivo, o ensino de línguas com base em gêneros de texto e do procedimento Sequência Didática, a Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos com foco na formação de profissionais crítico-transformadores por meio de uma Postura Ativista Transformadora. Este estudo se justifica pela necessidade de buscar alternativas para um processo de formação docente de fato emancipatório que conduza à superação de um trabalho em que o professor deixe de ser refém do objeto que produz e do processo de produção, tornando-se autônomo. Os resultados apontam ser necessário criar espaços formativos em diferentes contextos com vistas ao diálogo, reflexão, questionamentos e planejamentos de ações capazes de promover mudanças a partir de seus próprios contextos, o que pode ser proporcionado por meio de Sequências de Formação.

Palavras-chave: experimento didático-formativo; sequência de formação; formação crítico--transformadora; saberes e capacidades docentes, professores(as) de língua inglesa.

Abstract: There are many questions in the context of teacher education and, in this study, we are guided by the question: To what extent do the macrostructure elements of two Teacher Education Sequences evidence the expected of a critical-transformative education? we aim to present and collate the macrostructure of two Education Sequences that were part of Didactic-formative Experiments, namely: i. Initial Teacher Education Sequence (ITES) - planned, produced and implemented in the initial teacher education of English language and, ii. Continuing Education Sequence (CES) planned, produced and implemented in a continuing education course for English language teachers. The methodological-theoretical framework is based on: Sociodiscursive Interactionism, language teaching through text genres and the Didactic Sequence procedure, Cultural-Historical Theory and its developments focusing on the professional critical-transformative education through a Transformative Activist Posture. This study is justified by the need to seek alternatives for a process of teacher education that is in fact emancipatory, leading to the overcoming of a work in which the teacher stops being hostage to the object he(she) produces and the production process, becoming autonomous. The results indicate that it is necessary to create educational formative spaces in different contexts with a view to dialogue, reflection, questioning and planning of actions capable of promoting changes from their own contexts, which can be provided by Teacher Education Sequences.

Keywords: Didactic-formative Experiments; critical-transformative education; Teacher education sequence; teaching knowledge and capacities; English language teachers.

Recebido em: 03/06/2023

Aceito em: 17/10/2023

INTRODUÇÃO

Em um tempo em que a formação docente vem sendo ameaçada, em especial, a partir da BNC[1]-Formação (2019), inúmeros são os desafios das universidades públicas e dos(as) formadores(as) de professores(as) no sentido de fazer resistência e promover uma formação voltada para a valorização da profissão docente e da emancipação humana. Diante disso, torna-se premente a presença de formação (inicial e/ou continuada), de pesquisas e de materiais didáticos com potencial de contribuição para que possamos vislumbrar a transformação social, assumir-nos agentes de nossa história e termos um posicionamento crítico diante das inquietudes que nos impedem de desempenharmos nosso papel na construção de sociedades inclusivas e equitativas. Essa demanda exige práticas capazes de contribuir com a melhoria dos níveis de ensino e aprendizagem e dos multiletramentos.

Sob esse ponto de vista, este artigo objetiva apresentar e cotejar a macroestrutura de duas Sequências de Formação que fizeram parte de experimentos didático-formativos, em estudos de doutoramento, anteriores ao lançamento da BNC-Formação (2019): i. Sequência de Formação Inicial (SFI) - planejada, produzida e implementada na formação inicial de professores(as) de língua inglesa e, ii. Sequência de Formação Continuada (SFC) planejada, produzida e implementada em um curso de formação continuada para professores(as) de língua inglesa. Tal objetivo será orientado pelo seguinte questionamento: Em que medida os elementos da macroestrutura de duas Sequências de Formação evidenciam o esperado de uma formação-crítico transformadora?

O estudo ora apresentado constitui-se de recortes de duas teses (Miquelante, 2019; Pontara, 2021), cujas ações investigativas pautaram-se no Experimento Didático-Formativo (Zankov, 1984; Davydov, 1988; Cedro, 2008; Freitas, 2010; Aquino, 2014; Sforni, 2004, 2015); na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2007), nas Capacidades de Linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristovão; Stutz, 2011; Dolz, 2015), na Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), nas Sequências de Formação (Gagnon, 2015; Dolz; Gagnon, 2018; Francescon; Cristovão; Tognato, 2018), Saberes a ensinar e para ensinar e Capacidades

1 Chamamos a atenção para esse documento, visto que prevê uma formação docente orientada por uma política que formata um currículo e propõe uma formação pautada em competências e habilidades predeterminadas, com o intuito de alinhar a formação inicial à proposta da BNCC (2017).

Docentes (Saviani, 2013; Hofstetter; Schneuwly, 2009; Stutz, 2012; Libâneo, 2015), na Teoria Histórico-Cultural (Davidov, 1988; Leontiev, 2004; Vigotski, 2009) e seus desdobramentos apresentados pela perspectiva teórica da Postura Ativista Transformadora (Stetsenko, 2017, 2020) e na Pedagogia Crítica (Freire, 1967, 2005, 2014, 2019; Giroux, 1997; Apple, 2011, 2017).

Apoiando-nos nesses referenciais, organizamos o conteúdo deste artigo da seguinte forma: inicialmente, tratamos dos Aportes Teóricos. Em seguida, apresentamos o Percurso Metodológico, seguido da Análise e Discussão dos Dados. Fechamos com a seção intitulada: Para (não) concluir e as Referências.

1 APORTES TEÓRICOS

Apresentamos, nesta seção, uma parte dos referenciais teóricos norteadores de nosso estudo, conforme já indicados na seção da Introdução.

1.1 Formação docente - inicial e continuada

Ao tratarmos da formação inicial e continuada de professores(as) de língua inglesa, tomamos como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (BRASIL, 2001, p.30), sobremaneira, quanto ao desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes esperadas de um(a) professor(a) ao término de sua formação inicial, como as que seguem:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas (sic) e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, CNE/CES 492/2001, p. 30).

Em relação à formação continuada, a entendemos, a partir de referenciais teóricos (já explicitados na seção da introdução), como possibilitadora de espaços de agência e reflexividade docentes, com vistas a (trans)formações que possam vir a desencadear processos de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes previamente apropriados durante a formação inicial.

Além disso, consideramos os documentos federais e estaduais que regem a Educação Básica, os quais assumem os gêneros como instrumentos de mediação para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, visando a "[...] apoiar os alunos na realização de operações de linguagem relacionadas ao gênero [...]" (Cristovão, 2015, p. 410), para que possam atuar no mundo, assumindo diferentes papéis sociais, por meio da oralidade ou da escrita, como forma de ação social (Bazerman, 1994).

Os estudos aqui apresentados têm como princípio fundante o fato de que os(as) professores(as) de línguas, dos diferentes níveis de ensino, devem contribuir para que os(as) estudantes estejam cientes do funcionamento da linguagem de acordo com a função social dos gêneros e das situações de comunicação nas quais eles se inserem. Cumpre ressaltar que, segundo as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e os documentos vigentes, dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), o ensino de língua inglesa, compreendida como língua franca, deve acontecer com foco em sua função social.

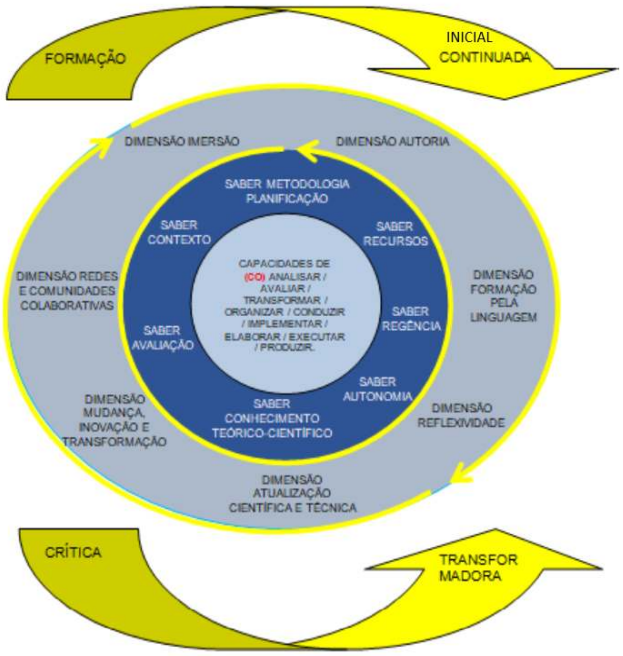
Justificamos, assim, nossa opção pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como uma das perspectivas teóricas basilares para o processo de formação, seja ela inicial ou continuada, visto que o ISD convoca o(a) professor(a) a colocar em prática a reflexividade, exigindo dele(a) uma postura autônoma e crítica no momento das tomadas de decisões que envolvem o processo de planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação acerca das práticas pedagógicas, entre outras atividades inerentes ao seu agir profissional.

Diante do exposto, trazemos para este estudo o entendimento de que a formação docente (inicial/continuada) que defendemos é a que suplante os modelos de formação episódica (no caso da continuada, especificamente), voltada ao "treinamento",

ou ainda às práticas esvaziadas teórico-metodologicamente e descoladas da práxis. Ao contrário, defendemos uma formação inicial/continuada que considere, em sua organização, a complexidade envolvida em processos formativos docentes que oportunizem a apropriação dos saberes docentes, quais sejam, a ensinar (disciplinar-teórico-práticos) e para ensinar (teórico-crítico-contextuais) [2].

Nesse sentido, partindo de estudos realizados, conforme indicado na introdução, abordando os saberes e capacidades docentes, apoiamo-nos, também, nos estudos de Callian e Magalhães (2019), Imbernón (2010), Stetsenko (2017) para cunharmos o termo Formação Crítico-Transformadora (FCT), com base em sete dimensões (Imersão, Autoria, Redes e Comunidades Colaborativas, Formação pela Linguagem, Reflexividade, Atualização Científica e Técnica com vertente Psicopedagógica, Mudança – Inovação – Transformação), de modo a estabelecer uma inter-relação entre essas dimensões e os saberes e capacidades docentes. A Figura 1 intenciona demonstrar essa inter-relação:

Figura 1: Saberes e Capacidades docentes em relação com as dimensões de uma formação crítico-transformadora



Fonte: As autoras, com base em Pontara (2021)

2 Para aprofundamentos, consultar as teses de Miquelante (2019) e Pontara (2021).

A ideia que intencionamos demonstrar é a de que, ao propormos as sete dimensões para organizar uma formação crítico-transformadora, elas se interconectam com saberes e capacidades docentes de uma forma que, em cada uma das dimensões, seja possível haver atividades que potencializem o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, em uma convergência que não ocorre de forma simétrica e linear. De acordo com Pontara (2021):

> Saberes e capacidades docentes abrangem operações psíquicas já existentes ou a serem construídas ou ainda aperfeiçoadas em relação a um fazer docente crítico /autoral /reflexivo /colaborativo / técnico-científico / transformador tanto em seu contexto micro (sua sala de aula, sua escola) quanto macro (todo o entorno histórico e culturalmente construído). Os saberes indicam aspectos amplos desse fazer docente, tais como o contexto de atuação, a metodologia e planificação das aulas, os recursos utilizados, a regência das aulas, a avaliação, as atitudes de aprendizagem autônoma, o conhecimento teórico-científico. As capacidades, por sua vez, remetem às especificidades de cada saber. (Pontara, 2021, p. 116-117).

No Quadro 1, apresentamos os saberes docentes e suas capacidades e as possíveis inter-relações que estabelecem com as dimensões de uma Formação Crítico-Transformadora.

Quadro 1: Relações entre os saberes e capacidades docentes e as dimensões de uma formação crítico-transformadora

Saberes docentes (a ensinar e para ensinar) referentes a:	**Capacidades docentes referentes a:**	**Dimensões de uma formação crítico-transformadora**
Contexto	- compreensão dos documentos nacionais, estaduais, locais orientadores da educação básica; - proposição de objetivos – seu contexto de atuação – necessidades e expectativas da comunidade escolar; - avaliação crítica – sua prática pedagógica, feedback dos/das estudantes, da comunidade escolar; - responsabilidade ética, social e política do/a educador/a; - prática colaborativa e produção de conhecimento em coletividade;	- Imersão - Redes e comunidades colaborativas - Reflexividade - Mudança, inovação, transformação

continua

Saberes docentes (a ensinar e para ensinar) referentes a:	Capacidades docentes referentes a:	Dimensões de uma formação crítico-transformadora
Contexto	- processos avaliativos – nível micro e macro; - identificação de problemas didático-pedagógicos e busca de soluções; - recursos didático-pedagógicos (in) disponíveis - em relação ao contexto de ensino em que atua; - valorização pessoal, intelectual e cultural para aprendizagem de outras línguas; - conhecimento científico e de mundo.	
Metodologia e planificação das aulas	- escolhas teórico-metodológicas; - elaboração – Proposta pedagógica curricular e Plano de trabalho docente; - planificação dos conteúdos; - organização de curso; - planejamento de atividades com foco nas diferentes práticas (oralidade, leitura e escrita), procurando enfatizar a interdependência de língua e cultura; - planejamento de tarefas para casa e atividades extraclasse; - planejamento de atividades avaliativas; - seleção e progressão dos gêneros de texto; - tratamento dado às práticas discursivas, análise linguística, léxico, elementos socioculturais; - produção de conhecimento em coletividade; - (co)criação de visões de um futuro melhor, com vistas à transformação, em um processo dialógico entre passado, presente e futuro.	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Redes e comunidades colaborativas - Atualização científica e técnica - Mudança, inovação, transformação

continua

Saberes docentes (a ensinar e para ensinar) referentes a:	Capacidades docentes referentes a:	Dimensões de uma formação crítico-transformadora
Recursos	- análise/avaliação/seleção de exemplares de textos de diversos gêneros; - análise / avaliação / seleção / produção / organização / adaptação de livros, materiais didáticos; - análise/avaliação/seleção de recursos das tecnologias de informação; - aprendizagem autônoma - orientação e uso consciente.	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Formação pela linguagem - Atualização científica e técnica - Mudança, inovação, transformação
Regência e planificação das aulas	- uso do projeto político pedagógico, proposta pedagógica curricular, plano de trabalho docente, plano de aula; - organização de tarefas de aprendizagem em diferentes níveis de progressão; - seleção de conteúdos linguístico-discursivos com base nos gêneros de texto; - (inter)ações docentes com os/as estudantes e dos/as estudantes entre si; - gerenciamento das atividades em sala; - uso da língua alvo; - gerenciamento de conflitos; - (co)criação de processos colaborativos e dialógicos; - contribuições de práticas colaborativas, produção de conhecimento coletivamente; - (co)criação de visões de um futuro melhor; - (co)criação de ações potencializadoras de zonas de desenvolvimento proximal.	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Redes e comunidades colaborativas - Atualização científica e técnica - Mudança, inovação, transformação

continua

Saberes docentes (a ensinar e para ensinar) referentes a:	Capacidades docentes referentes a:	Dimensões de uma formação crítico-transformadora
Atitudes de aprendizagem autônoma	- desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes; - (co)criação de ambientes geradores de reflexividade, ação, transformação; - inserção de atividades significativas, desafiadoras; - planificação e gerenciamento de projetos, portfólios, viagens de estudo; - uso e indicação de uso crítico de ambientes virtuais de aprendizagem; - reconhecimento de seu papel enquanto ator em seu contexto de trabalho, expandir essa mesma possibilidade para seus/suas estudantes; - estabelecimento de razões explícitas para suas ações e atividades geradoras de desenvolvimento.	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Atualização científica e técnica - Mudança, inovação, transformação
Avaliação no processo de ensino-aprendizagem	- adequação e diversificação dos instrumentos de avaliação ao conteúdo e nível dos/as estudantes; - proposição de critérios de avaliação precisos e apropriados aos conteúdos e nível dos/as estudantes; - processos de autoavaliação e avaliação pelos pares; - análise de erros, identificação de suas causas e disponibilização de feedbacks; - realização de atividades com função diagnóstica, formativa e somativa com foco nas práticas discursivas; - desenvolvimento dos/as estudantes.	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Atualização científica e técnica - Mudança, inovação, transformação

continua

Saberes docentes (a ensinar e para ensinar) referentes a:	Capacidades docentes referentes a:	Dimensões de uma formação crítico-transformadora
Conhecimento teórico-científico	- uso de referências teóricas, conhecimento teórico-científico que subsidiem a práxis; - engajamento em pesquisas relacionadas a seus contextos; - posicionamentos, postura ativista transformadora na busca de ferramentas de agência; - conhecimento do conteúdo específico da disciplina como instrumento simbólico mediador nos processos de desenvolvimento.	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Formação pela linguagem - Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica - Mudança, inovação, transformação

Fonte: as autoras, com base em Miquelante (2019) e Pontara (2021)

O Quadro 1 expõe que a maior parte das dimensões de uma FCT pode se fazer presente no campo mais restrito de cada saber docente. A despeito dessas possíveis inter-relações entre os saberes docentes e as dimensões de uma FCT, frisamos que elas poderão se movimentar, dando indicativos de maior ou menor grau de destaque, a depender de como o processo de formação se efetiva na prática.

O exposto retrata, portanto, nosso entendimento de que a formação docente acontece em um *continuum*, exigindo um desenvolvimento de saberes e capacidades em consonância com o desenvolvimento sócio-histórico-cultural.

1.2 A formação de professores(as) de línguas em intersecção com o referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo

Os autores da Escola de Genebra, com destaque para Bronckart (1999/2007), postulam que os processos de construção social e cultural do sujeito são indissociáveis do processo de desenvolvimento humano e consideram a educação como meio capaz de contribuir para com a vida em sociedade, uma vez que é por meio da linguagem e da história social humana que ocorrem a constituição e o desenvolvimento das capacidades psicológicas individuais e a cultura coletiva dos sujeitos (Cristovão, 2015). No que se refere ao papel do social no desenvolvimento humano, pautamos

nosso estudo na discussão desenvolvida por Bronckart (1997/2007), ao destacar a importância do agir comunicativo como elemento constitutivo do social.

Sob essa concepção, os autores da perspectiva do ISD, conforme apresentados, concebem o gênero como oportunizador das interações que ocorrem por meio do uso da linguagem nas diferentes áreas de atividade humana (Cristovão, 2015). Assim, para a autora, os gêneros são coconstituídos pelos textos os quais, por sua vez, apresentam ações de linguagem que são práticas sociais, com o objetivo de contribuir para as interações, a comunicação e a construção de significados no mundo. Para Cristovão (2015), os gêneros são, ao mesmo tempo: i. instrumentos de ensino, quando por meio deles o(a) estudante engaja-se em atividades as quais lhe permitam agir em diferentes esferas socioculturais; ii. objetos de ensino, quando utilizados em um curso para que o(a) estudante aprenda, por meio de cada gênero estudado, os elementos que o compõem, as escolhas retóricas, a forma como é organizado entre outros aspectos. Sob essa compreensão, a autora enfatiza que o procedimento SD constitui-se na proposta do ISD como um instrumento mediador para o ensino com base em gêneros de texto.

A sequência didática (SD) (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) é compreendida, aqui, como um conjunto sistematizado de atividades escolares com vistas a propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem[3] (CL) dos(as) estudantes. Tais capacidades são definidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) como "[...] habilidades requeridas para a produção de um texto em uma determinada situação de interação [...]" e são classificadas pelos autores em: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD).

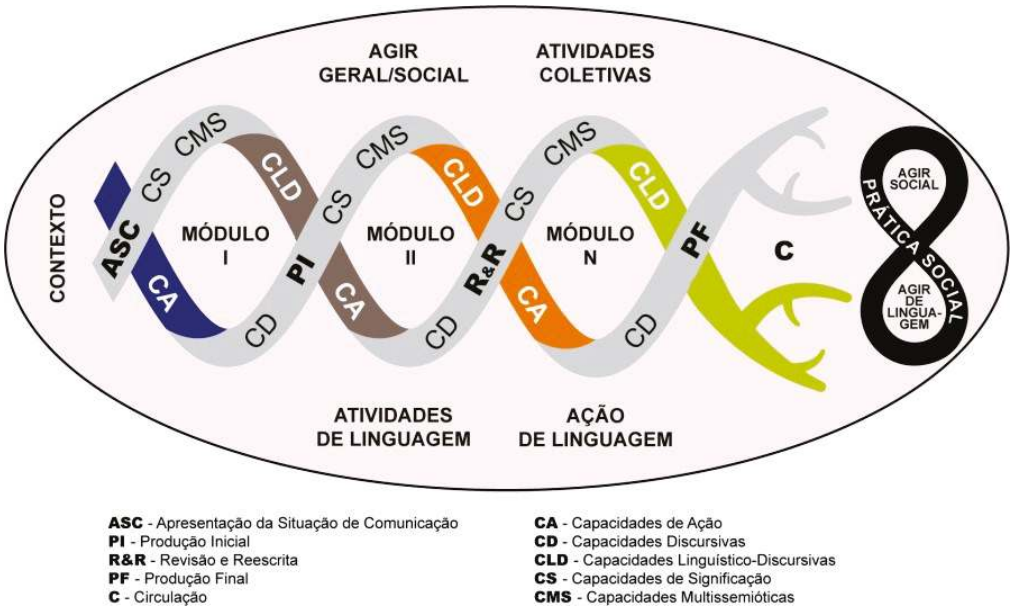
Desde 2011, as CL têm sido ampliadas. Assim, temos as capacidades de significação (CS) (Cristovão, Stutz; 2011) que visam a contemplar as esferas de atividade e as experiências humanas no sentido macro, pois envolvem o campo ideológico e possibilitam ao sujeito construir sentidos. Ademais, Stutz e Cacilho (2015) apresentam as capacidades de linguagem digital, as quais "[...] envolvem saberes procedimentais para operacionalização de tecnologias viabilizadas pelos smartphones, tablets, computadores, entre outras possibilidades." (Stutz, Moraes, Klinpovous, 2020, p. 33). Dolz (2015) reconhece a relevância das CL já em vigência e aponta para a necessidade de inclusão das capacidades multissemióticas (CMS), as quais são propostas por Lenha-

3 Para saber mais sobre as CL, sugerimos a leitura de Lenharo (2016).

ro (2016), em sua dissertação de mestrado, e dizem respeito “[...]a semioses outras que não são transmitidas através da materialidade daquilo que é verbal” (Lenharo, 2016, p.30).

Importante destacar que as CL são apresentadas, separadamente, para fins didáticos. No entanto, é esperado que as consignas, presentes nas SD, sejam capazes de potencializar a mobilização de diferentes CL nos(as) estudantes. Tendo isso como imprescindível, o Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação apresenta uma reconfiguração da organização da SD, conforme demonstrado na Figura 2:

Figura 2: A SD na simbologia do DNA



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

O que se espera, com essa reconfiguração, é dirimir as possíveis interpretações equivocadas em relação ao ensino de línguas com base em gêneros por meio da SD. Equívocos esses que reduzem a prática docente por meio da SD a um ensino formatado do gênero, desconectado dos contextos socioculturais em que os(as) estudantes, os(as) professores(as) e a escola, enfim, inserem-se. Nesse sentido, a figura do DNA pretende explicitar os movimentos não lineares dos processos de ensino-aprendizagem possibilitados pela SD, conforme a compreendemos, visto que há uma interconexão das atividades produzidas e implementadas ao longo da SD com os contextos socioculturais. O foco, portanto, recai em um processo de ensino-aprendizagem como

mudança, como (co)criação na construção do conhecimento, aberto à colaboração e ao diálogo, esperando contribuir para tomadas de posicionamentos em uma interface entre passado (como era), presente (como é) e futuro (o que se almeja) com vistas a (re)conhecer outras realidades, (re)aprender com elas e promover (trans)formações sempre que necessário.

1.3 Sequências de Formação e Sequências Didáticas: pontos de origem para as formações (inicial / continuada)

A Sequência de Formação (SF), conforme proposto por autores da Escola de Genebra já mencionados, refere-se à organização do trabalho do(a) professor(a) formador(a), e pode ser composta por uma unidade de ensino, um conjunto de lições/aulas, uma sequência de trabalhos ou, ainda, cursos. Por pressupor que ao longo do processo ocorrerá a construção de novos conhecimentos – saberes a ensinar e saberes para ensinar[4], as SF são constituídas por textos de gêneros diversos, advindos de diferentes esferas de atividade humana. Dolz *et al*., (2018, p. 102) explicam que a SF "[...] se refere à unidade de trabalho, entre um início e um fim, por meio da qual um professor ou formador disponibiliza um objeto." Já as pesquisadoras brasileiras, Cristovão, Miquelante e Francescon (2020), ao tratarem da SF, asseveram que ela materializa um currículo, sendo, marcadamente, constituída por escolhas ideológicas, culturais, didáticas e metodológicas, o que a torna uma relevante base de análise para pesquisas com foco na formação, inicial ou continuada, de professores(as).

1.4 Experimento Didático-Formativo

O Experimento Didático-Formativo (EDF) se apresenta para o campo da Educação como uma ferramenta de intervenção com vistas à formação e ao desenvolvimento dos sujeitos participantes. Suas bases advêm do Experimento Formativo (Davidov, 1988), constituindo-se como alternativa que pode colaborar com o/a pesquisador/a na organização e na efetivação da prática formativa-investigativa, razão pela qual orientou a ação investigativa das duas pesquisas de doutoramento, das quais advêm os dados deste estudo.

4 Esses saberes referem-se à apropriação de saberes com foco nos conteúdos escolares - Saberes a Ensinar e nos conhecimentos científicos - Saberes para Ensinar (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2009).

Por centrar-se na aula, considerando o processo real das relações entre o ensino e a aprendizagem, o EDF mostra-se como uma alternativa relevante para a pesquisa, possibilitando "[...] conhecer melhor as relações entre ações de ensino do professor e mudanças qualitativas que precisam ocorrer na atividade mental dos alunos, ou, em outras palavras, sua aprendizagem" (Freitas, 2010, p. 3).

Considerando o exposto, nossas pesquisas, que objetivavam investigar questões relacionadas ao processo de formação inicial e continuada, pautaram-se no experimento didático-formativo por compreendermos que:

> I) em sendo um experimento, põe "[...] em prática uma intervenção pedagógica por meio de determinada metodologia de ensino, visando promover as ações mentais dos alunos" (Freitas, 2010, p. 3), em nosso caso, dos(as) professores(as) em formação inicial e continuada.
>
> II) em sendo didático, refere-se a fenômenos que ocorrem em sala de aula, mediados didaticamente (Sforni, 2004).
>
> III) em sendo formativo, "[...] trata de uma sucessão de ações e interações que vão ocorrendo na atividade dos alunos, obedecendo a um processo em que vão sendo formadas ações mentais" (Freitas, 2010, p. 3).

Além disso, adotamos a abordagem do Experimento Didático-Formativo como metodologia de pesquisa nos dois contextos de doutoramento geradores dos dados aqui apresentados, conforme as etapas propostas por Aquino (2015): Etapa I: Revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada; Etapa II: estruturação do Experimento Didático-Formativo; Etapa III: O Desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo; Etapa IV: análise dos dados e discussão dos resultados.

Apresentamos, a seguir, o percurso metodológico deste estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Inserido no campo das pesquisas em Linguística Aplicada, este estudo caracteriza-se como qualitativo-interpretativista à luz do Interacionismo Sociodiscursivo e da Teoria Histórico-Cultural (THC). Essa opção se dá por entendermos que pesquisas dessa natureza procuram compreender os significados advindos do que fora observado e permitem ao(à) pesquisador(a) adotar categorias de análise mais flexíveis, a depender de seu contexto e de suas necessidades.

Este trabalho, como já mencionado, é um recorte de duas pesquisas mais amplas - parte de processos de doutoramento - e tem como objetivo apresentar e cotejar a macroestrutura de duas sequências de formação: i. Sequência de Formação Inicial (SFI) e, ii. Sequência de Formação Continuada (SFC). No contexto de formação inicial, a geração dos dados é oriunda da implementação de uma SF na disciplina de Língua Inglesa II. Por se tratar de uma pesquisa de dois anos, faz-se mister indicar que quatro SF foram implementadas. No entanto, para o recorte aqui apresentado, selecionamos a segunda, implementada no segundo bimestre de 2013 (20/05/2013 a 05/07/2013 – 10 encontros de 2 horas-aula)[5], como nosso instrumento de geração de dados. No contexto de formação continuada, os dados foram gerados a partir da implementação de uma SF, ocorrida entre o 2º semestre de 2017 e o 1º semestre de 2019, tendo contado com a participação de sete professores(as) pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério da rede estadual de ensino do Paraná.

Diante do exposto, o nosso estudo orienta-se pelo seguinte questionamento: "Em que medida os elementos da macroestrutura de duas Sequências de Formação evidenciam o esperado de uma formação-crítico transformadora?" Para responder a essa pergunta, utilizamos como instrumentos de geração de dados a macroestrutura de duas SF (inicial e continuada) e, como critérios de análise, os saberes e capacidades docentes e as dimensões de uma Formação Crítico-Transformadora.

Na próxima seção analisamos e discutimos os dados.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As macroestruturas das Sequências de Formação - SFI e SFC – apresentadas nos Quadros 2 e 3, bases para este estudo, indicam que as referidas SF se constituíram em três movimentos organizadores do processo de formação, conforme apresentados na Figura 3:

5 Essa informação encontra-se na página 58 da tese de Miquelante (2019).

Figura 3: Movimentos das sequências de formação



Fonte: as autoras

Os três grandes movimentos da sequência de formação inicial (SFI) assim como os da sequência de formação continuada (SFC) envolvem atividades com o intuito de mobilização dos saberes e capacidades docentes referentes ao contexto, à metodologia e à planificação de aulas, aos recursos, à regência e à planificação de aulas, a atitudes de aprendizagem autônoma, à avaliação no processo de ensino e aprendizagem e ao conhecimento teórico-metodológico. Em um processo de construções mútuas de conhecimento, a formação se estabelece e gera resultados que apresentam o potencial de promover o desenvolvimento dos(as) participantes por meio de uma práxis que não se encerra em uma disciplina e/ou em um curso em si, mas que pretende contribuir para a formação de postura ativista transformadora na busca de ferramentas de agência.

Há que se destacar que embora as SF tenham sido produzidas e implementadas em contextos e em momentos diferentes (formação inicial - 2013 e formação continu-

ada – 2017 a 2019), a ciência nos permite olhar e cotejar em que medida os conhecimentos se inter-relacionam e se ampliam.

A descrição dos três movimentos da SFI e da SFC indica que a primeira – implementada na disciplina de Língua Inglesa – mesmo tendo oportunizado o contato com os saberes para ensinar, centrou-se nos saberes a ensinar. A segunda, por sua vez, implementada em um processo de formação continuada evidencia o foco nos saberes para ensinar. Tal constatação indica a compreensão de que os(as) docentes já trazem consigo os saberes a ensinar.

3.1 A macroestrutura da SFI e da SFC em análise

Iniciamos as análises apresentando os dados relativos à macroestrutura da sequência de formação inicial (SFI) implementada no contexto de um curso de Letras Português/Inglês.

A SFI, selecionada para ilustrar a implementação no contexto do curso de Letras, é composta por três movimentos, a saber: movimento 1 - SD intitulada “Advertisement: reflecting about citizenship”; movimento 2 - atividades complementares e, movimento 3 - formação teórico-metodológica.

A SD tem o *Public Service Announcement (PSA)*[6] como gênero central, tanto para leitura quanto para produção escrita e oral. A proposta de agir social é a promoção de uma campanha publicitária em favor de uma causa social relevante para o contexto escolar local/regional, a ser divulgada nas escolas de Educação Básica.

A organização dessa SD consta de 20 páginas com 58 consignas mais gerais, subdivididas em 73 consignas mais específicas. A seguir, apresentamos, no Quadro 2, a sua Macroestrutura:

6 Essa SD foi geradora dos dados do texto “Implementação e análise de um dispositivo didáctico na formação de professores de Língua Inglesa: possíveis reconfigurações”, de Tognato e Dolz (2016).

Quadro 2: Macroestrutura da SFI

MOVIMENTOS DA SFI	SEÇÕES DA SFI	SUBSEÇÕES DA SFI	TIPOS DE ATIVIDADES
MOVIMENTO 1	Apresentação da Situação	Página Inicial	Apresentação do agir linguageiro e praxiológico.
		Lista de autoavaliação (*Self-assessment*)	Diagnóstico do conhecimento prévio do estudante acerca do gênero central da SD.
	Módulo I	*Finding out about communicative contexts*	Discussão com base em um conjunto de perguntas acerca da temática e do gênero de texto central da SD.
		Reflecting about the genres	Compreensão escrita e compreensão oral de diferentes *PSA* para reconhecimento e comparação dos elementos que os compõem.
		Reflecting about the context and content	Compreensão escrita e estudo dos elementos discursivos, linguístico-discursivos e semióticos.
	Produção Inicial	*Working on the text production*	Produção textual escrita.
	Módulo II	*Working on Text organization*	Compreensão escrita e estudo dos elementos discursivos, linguístico-discursivos e semióticos.
		Critical Thinking	Reflexão crítica sobre a temática e sobre o gênero de texto em foco na SD.
MOVIMENTO 2	Formação teórico-metodológica	Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.	Leitura; produção de um Diário de leitura e participação ativa no encontro intitulado “Roda de Leitura/ Leitura dialogada”.
MOVIMENTO 1	Reescrita I	*Improving your written production*	Produção textual escrita.
	Módulo III	*Reflecting on the language*	Estudo dos elementos discursivos, linguístico-discursivos e semióticos.
		Studying the importance and meanings of images in Ads	
		Fun & Games	

continua

MOVIMENTOS DA SFI	SEÇÕES DA SFI	SUBSEÇÕES DA SFI	TIPOS DE ATIVIDADES
MOVIMENTO 3	Atividade Complementar I	*Oral Comprehension*	Identificação da temática, do objetivo do texto, do possível interlocutor, número de vozes presentes no texto, organização das falas presentes no texto.
	Atividade Complementar II	*Oral Production*	Produção oral da análise de um anúncio, orientada por um roteiro com os critérios que seriam considerados na avaliação. Apresentação das gravações conforme orientações para notas.
	Atividade Complementar III	*Pronunciation Practices*	Audição, pronúncia, transcrição fonética.
MOVIMENTO 1	Módulo IV	*Studying the linguistic- discursive and semiotic aspects in Ads*	Estudo dos elementos linguístico--discursivos e semióticos.
		Critical Thinking	Reflexão crítica sobre a temática e sobre o gênero de texto em foco na SD.
	Reescrita II	*Improving your written production*	Produção textual escrita.
MOVIMENTO 3	Atividade Complementar IV	*Grammar in focus*	Pronomes, artigos, adjetivos, verbos (terceira pessoa do singular, no tempo presente), verbos auxiliares (don´t/doesn´t), estrutura das sentenças afirmativas e negativas, emprego da palavra like - verbo e conjunção, -ing depois de preposição.
MOVIMENTO 2	Formação teórico-metodológica	*Learner journals: helping us to understand our students*	Leitura; produção de um resumo em inglês e participação ativa no encontro intitulado leitura dialogada.
	Formação teórico-metodológica	Roda de Leitura/ Leitura dialogada	Discussão sobre os conceitos e as propostas apresentadas em cada texto, no encontro específico para esse fim.
MOVIMENTO 1	Circulação	Divulgação das produções escritas	Organização das produções no mural da universidade.

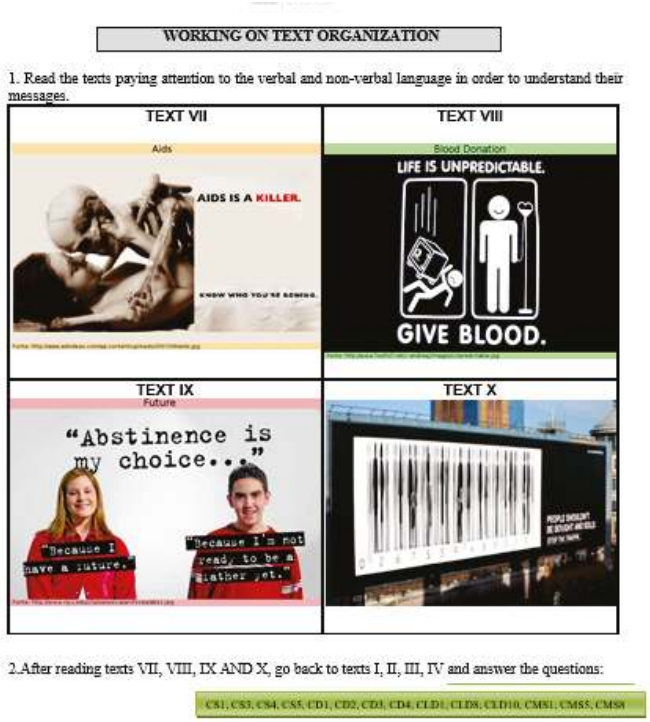
Fonte: as autoras.

Considerando que o *PSA* objetiva influenciar o leitor por meio da argumentação, da persuasão, da informação e do uso dos mais variados recursos, sejam de ordem verbal e/ou verbo-visual, constitui-se em um possível formador do ambiente cultural e

social. Há dez PSA distribuídos nos diferentes módulos com atividades organizadas de forma a atender o esperado no processo de formação inicial em relação a oportunizar conteúdos específicos e pedagógicos que priorizem o uso da língua inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos. Sob essa compreensão, os gêneros presentes nessa SD podem contribuir para a mobilização e possível desenvolvimento das capacidades de linguagem, bem como as capacidades docentes.

A Figura 4, parte do Módulo III da SD, ilustra o movimento 1 da SFI, evidenciando o trabalho com foco na compreensão escrita e no estudo dos elementos discursivos, linguístico-discursivos e semióticos.

Figura 4: Exemplo de atividade do movimento 1 da SFI



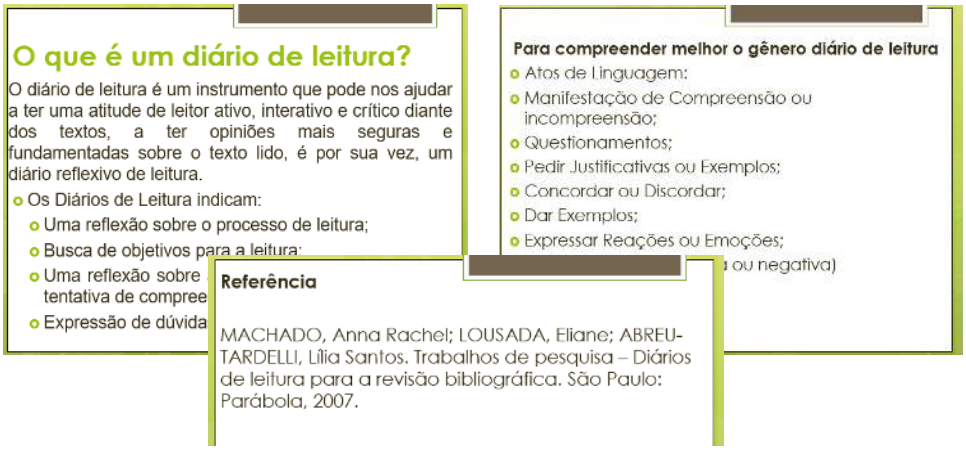
Fonte: Sequência Didática “Advertisement: reflecting about citizenship”

A realização das atividades referentes a esses textos oportunizou uma discussão acerca de diferentes temas, tendo como base os elementos verbais e não-verbais. Essa proposta objetivava contribuir para o processo de multiletramentos e, em certa medida, oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais.

Para a formação teórico-metodológica – movimento 2 da SFI - foram selecionados dois textos, sendo o primeiro “Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, de autoria de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). A atividade escrita, considerada parte fundamental do processo de formação foi a produção de um Diário de Leitura, orientado pela proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007). Para o registro da leitura do segundo texto, intitulado Learner *Journals: helping us to understand our students,* de Senior (2005), solicitou-se a produção de um Resumo Escolar.

A Figura 5 exemplifica uma atividade pertencente ao movimento 2 da SFI:

Figura 5: Exemplo de atividade do movimento 2 da SFI



Fonte: Sequência de Formação Inicial (MIQUELANTE, 2019)

Além da produção escrita em resposta à leitura dos textos de formação teórico-metodológica, houve um momento de reflexividade, nominado de “roda de leitura / leitura dialogada”, no qual ocorreu a discussão dos textos, servindo como base para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem pela abordagem com base em gêneros.

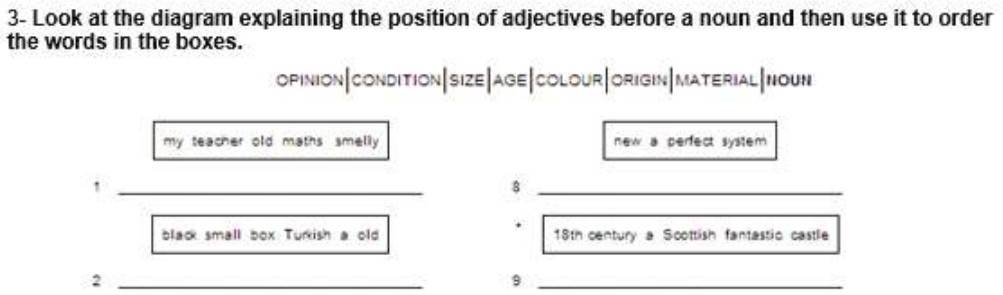
Quanto às atividades complementares – movimento 3 da SFI - esclarecemos que são as que foram organizadas para atender às necessidades específicas do grupo, tendo em vista que a SFI, como um todo, já estava previamente organizada. Esse movimento revela, portanto, que dados os limites de todo material didático, cabe ao(à) docente adaptar o trabalho à realidade de seus (suas) estudantes, corroborando o destacado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Nesse sentido, a primeira atividade complementar teve como foco a compreensão oral de PSA e, a segunda, a produção oral, mais especificamente, a apresentação de uma análise de um PSA, a qual foi orientada por um roteiro com os critérios de avaliação. Essa produção gerou uma nova demanda, visto que, durante a apresentação da análise do PSA, surgiu a necessidade de atividades voltadas para a prática de pronúncia e transcrição fonética, demandando a organização de novas atividades complementares.

Além dessa atividade complementar, voltada para aspectos da oralidade, após o processo de escrita, correção, revisão e reescrita, em atendimento ao solicitado pelos(as) acadêmicos(as), a professora formadora inseriu algumas atividades com foco nas seguintes classes e estruturas gramaticais: pronomes, artigos, adjetivos, verbos (terceira pessoa do singular, no tempo presente), verbos auxiliares (don´t/doesn´t), estrutura das sentenças afirmativas e negativas, emprego da palavra like - verbo e conjunção, -ing depois de preposição. Tal proposição vai ao encontro do que é defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) quanto à reserva de um tempo específico para o ensino de gramática em relação à compreensão e à apropriação "[...] das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua".

Segue, na Figura 6, um exemplo de atividade pertencente ao movimento 3 da SFI:

Figura 6: Exemplo de atividade do movimento 3 da SFI



Fonte: Sequência de Formação Inicial (MIQUELANTE, 2019)

Nos diferentes movimentos da SFI, constatamos uma potencial mobilização dos saberes e capacidades docentes referentes a: saber contexto (capacidades referentes a: conhecimento científico e de mundo, responsabilidade ética, social e política do

educador), saber metodologia (capacidades referentes a: escolhas teórico-metodológicas, tratamento dado às práticas discursivas – análise linguística, léxico e elementos socioculturais, (co)criação de um futuro melhor, com vistas à transformação em um processo dialógico entre passado, presente e futuro), saber recursos (capacidades referentes a: análise, avaliação, seleção de exemplares de texto), saber regência e planificação (capacidades referentes a: seleção de conteúdos linguístico-discursivos com base no gênero de texto, (inter)ações docentes com os alunos e dos alunos entre si, uso da língua alvo), saber atitudes de aprendizagem autônoma (capacidades referentes a: cocriação de ambientes geradores de reflexividade, ação e transformação), saber avaliação no processo de ensino-aprendizagem (capacidades referentes a: adequação e diversificação dos instrumentos de avaliação ao conteúdo e nível dos alunos, análise de erros, identificação de suas causas e disponibilização de feedback, realização de atividades com função diagnóstica, formativa e somativa com foco nas práticas discursivas), saber conhecimento teórico-científico (capacidades referentes a: posicionamentos, postura ativista transformadora na busca de ferramentas de agência, conhecimento do conhecimento específico da disciplina como instrumento simbólico mediador nos processos de desenvolvimento).

Quanto à SFC, conforme já explicitamos, o ISD e sua vertente pedagógica constituíram o referencial teórico-metodológico norteador de sua organização, de modo que o curso nela inserido se aproximasse da estrutura de uma SD. Os termos “apresentação da situação”, “módulos”, “produção inicial”, “reescrita”, “produção final” (títulos dados aos módulos do material[7] utilizado no curso) foram escolhidos com a intenção de proporcionar uma certa familiaridade terminológica aos professores.

O Quadro 3 apresenta a macroestrutura da SFC, a qual contempla a Metassequência Didática (MSD):

7 Esclarecemos que o material utilizado no curso ofertado aos professores foi denominado por nós como uma Metassequência Didática - MSD: “[...]um dispositivo didático composto por um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero de texto SD, cujo objetivo é ajudar o(a) professor(a) em formação a compreender o trabalho com gêneros por meio da SD, possibilitando-lhe agir por meio desse gênero (SD) em seus contextos de trabalho, envolvendo processos de ensino-aprendizagem” (Pontara, 2021, p. 111). O trabalho com a MSD constituiu-se como um dos componentes da SFC.

Quadro 3: Macroestrutura da SFC

MACROESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – SFC		
Movimentos de organização da SFC	Seções da MSD utilizada para realização do curso	Atividades propostas
MOVIMENTO 1 Implementação do curso de formação teórico-metodológica com base nos pressupostos do ISD, por meio de uma metassequência didática	**Apresentando a situação de comunicação** (diagnóstico da realidade)	Leituras seguidas de discussões orais sobre: - O papel da educação e do professor; - O ensino de língua inglesa nas escolas públicas.
	Módulo 1 (revisão da literatura) embasamento teórico	Leituras seguidas de discussões orais e atividades escritas sobre: - Métodos de ensino de línguas - Concepção de língua(gem) - O ensino da leitura e da escrita - Ensino com base em gêneros
	Produção inicial	Realização de atividade prática (mão na massa): - Análise de exemplares de SD.
	Módulo 2 (revisão da literatura) embasamento teórico	Leituras seguidas de discussões orais e atividades escritas sobre: - Procedimento Sequência Didática; - Capacidades de linguagem; - Modelo didático de gênero.
	Módulo 3 O modelo didático de gênero - MDG (Planejamento da SD)	Realização de atividade prática (mão na massa): - Construção do Modelo Didático de Gênero.
	Módulo 4 MDG - socializando (Planejamento da SD)	Realização de atividade prática (mão na massa): - Apresentação dos Modelos Didáticos de Gênero elaborados, seguida de discussão e análises. - Uso de Lista de Constatação. - Reescrita dos MDG.
	Produção escrita (Planejamento, organização e elaboração do material – SD)	- Realização de discussões, em grupos, acerca de tomadas de decisões para elaboração das SD. - Sistematização escrita das decisões tomadas. - Elaboração das SD.
	Módulo 5 (revisão da literatura) embasamento teórico	Leituras seguidas de discussões orais sobre: - Gramática / Análise Linguística; - A escrita no contexto escolar.
	Retomando a Produção Escrita (Planejamento, organização e elaboração do material – SD)	Realização de atividade prática (mão na massa): - Apresentação das SD elaboradas, seguida de discussão e análises.

continua

MACROESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – SFC		
MOVIMENTO 1 Implementação do curso de formação teórico-metodológica com base nos pressupostos do ISD, por meio de uma metassequência didática	**Módulo 6** Retomando as Capacidades de Linguagem – CL (Planejamento, organização e elaboração do material – SD)	Realização de atividade prática (mão na massa): - Análises das atividades em cada SD, com base no atendimento às CL.
	Momento de revisão e reescrita (Planejamento, organização e elaboração do material – SD)	Realização de atividade prática (mão na massa): - Apresentação das SD elaboradas, seguida de discussão e análises; - Uso de lista de constatação; - Reescrita das SD.
	Finalizando a produção escrita (Planejamento, organização e elaboração do material – SD)	Realização de atividade prática (mão na massa): - Apresentação das SD elaboradas, seguida de discussão e análises; - Uso de lista de constatação; - Ajustes finais nas SD.
	Socializando as SD produzidas	Publicação das SD em Blog criado para este fim.
MOVIMENTO 2 Implementação das SD produzidas pelos(as) professores(as) em formação continuada	SD *"Technology in my life, technology in my school"* implementada pela professora Carla [8].	
	SD *"Technology in my life, technology in my school"* implementada pelo professor Gustavo.	
MOVIMENTO 3 Momentos de reflexividade	Sessões de autoconfrontação simples e cruzada com a professora Carla e o professor Gustavo.	
	Sessão de extensão ao coletivo realizada em encontro com todos os(as) participantes da formação.	

Fonte: as autoras

O 1º Movimento da SFC - a participação nos oito encontros presenciais do curso - constituiu-se em um total de 32h em que as atividades foram trabalhadas a partir da MSD, organizada em treze seções. Em um total de 22 páginas, a MSD apresentou, em sua página inicial, os objetivos que intencionava atingir, a saber, i. promover

8 Os nomes "Carla e Gustavo" são fictícios, com a finalidade de preservar a identidade dos participantes.

reflexões teóricas acerca dos conteúdos elencados; ii) compreender os conceitos subjacentes ao procedimento sequência didática; iii) reconhecer a importância do modelo didático do gênero, iv) diferenciar um ensino com foco na análise linguística de um ensino com foco na gramática; v) compreender a importância de um trabalho de escrita e de oralidade como processo e não como produto; vi) entender as práticas de leitura/escrita/oralidade como formas de agir no mundo; vii) produzir material didático com base no procedimento sequência didática. Tais objetivos relacionavam-se aos conteúdos propostos na MSD, quais sejam: concepção de língua(gem), métodos de ensino de línguas, ensino com base em gêneros de texto, procedimento sequência didática, capacidades de linguagem, modelo didático de gênero, análise linguística, práticas de leitura, escrita, oralidade.

A seguir, apresentamos um exemplo de atividade pertencente movimento 1 da SFC:

Figura 7: Exemplo de atividade utilizada no movimento 1 da SFC

1) Observe os slides apresentados, retirados de diferentes materiais didáticos. Analise os excertos das atividades mostradas e depois resolva as atividades propostas.

a) Qual o foco das atividades apresentadas em cada excerto? (Foco na gramática, na tradução, na repetição, na memorização, no agir social, na comunicação oral cotidiana etc.).

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6

b) O que chama mais a sua atenção ao compararmos a organização das atividades nesses diferentes materiais?

c) A que época/ano/década você atribuiria cada um dos excertos mostrados?

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6

Fonte: Metassequência Didática utilizada no movimento 1 da SFC

Essa proposta de atividades da Metassequência Didática (MSD) centrou-se em discussões em torno de métodos e abordagens do ensino de línguas, constituindo-se como parte introdutória para os estudos acerca do procedimento SD.

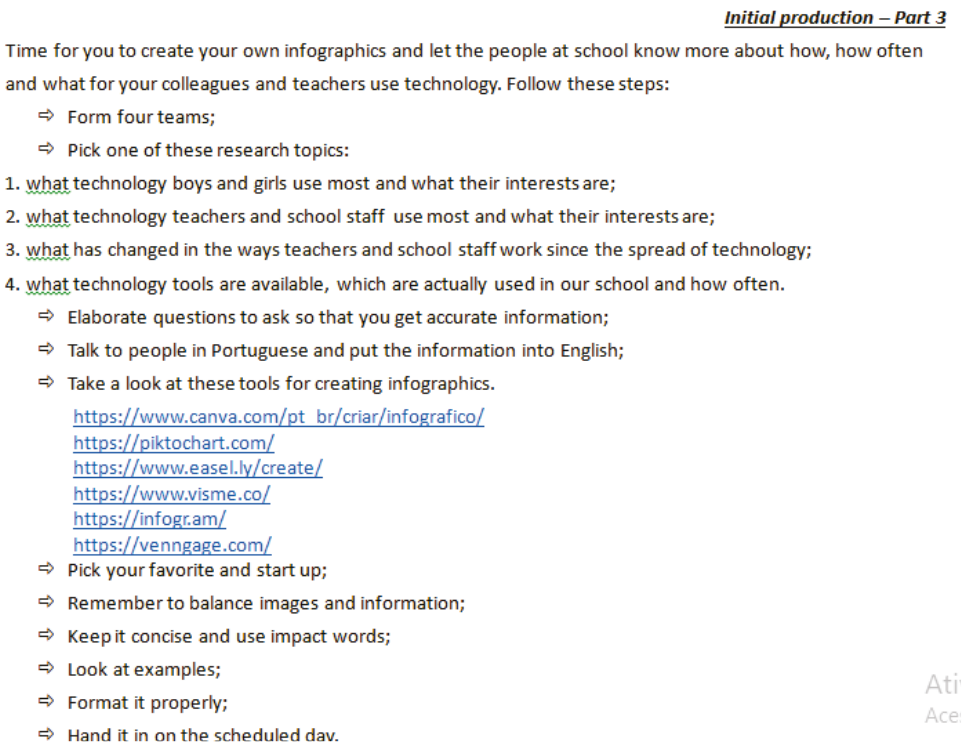
A proposta de atividades ilustrada na Figura 7 apresenta um excerto do Módulo 1 da MSD cujo objetivo era promover um momento de retrospectiva quanto aos méto-

dos e abordagens do ensino de línguas com vistas a que os(as) participantes pudessem traçar paralelos entre o passado, o presente e o futuro que se deseja.

O segundo movimento da SFC contemplou a implementação da SD "*Technology in my life, technology in my school*", por uma professora e um professor participantes do curso e, também, autor(a) do material.

Trazemos, na Figura 8, o comando da produção inicial do gênero infográfico, o qual faz parte da SD já mencionada, para ilustrar o trabalho de autoria dos(as) participantes da pesquisa.

Figura 8: Exemplo de atividade utilizada no movimento 2 da SFC



Initial production – Part 3

Time for you to create your own infographics and let the people at school know more about how, how often and what for your colleagues and teachers use technology. Follow these steps:

- ⇨ Form four teams;
- ⇨ Pick one of these research topics:

1. what technology boys and girls use most and what their interests are;
2. what technology teachers and school staff use most and what their interests are;
3. what has changed in the ways teachers and school staff work since the spread of technology;
4. what technology tools are available, which are actually used in our school and how often.

- ⇨ Elaborate questions to ask so that you get accurate information;
- ⇨ Talk to people in Portuguese and put the information into English;
- ⇨ Take a look at these tools for creating infographics.

https://www.canva.com/pt_br/criar/infografico/
https://piktochart.com/
https://www.easel.ly/create/
https://www.visme.co/
https://infogr.am/
https://venngage.com/

- ⇨ Pick your favorite and start up;
- ⇨ Remember to balance images and information;
- ⇨ Keep it concise and use impact words;
- ⇨ Look at examples;
- ⇨ Format it properly;
- ⇨ Hand it in on the scheduled day.

Fonte: Sequência Didática "*Technology in my life, technology in my school*".

Essa atividade, parte do Movimento 2 – implementação da SD, volta-se à produção inicial escrita solicitada na Sequência Didática "*Technology in my life, technology in my school*", em que os(as) professores(as) em formação continuada trabalharam com seus(suas) estudantes a etapa de planejamento, uma vez que a produção proposta demandava que se fizesse, inicialmente, um estudo para buscar informações que servissem como dados para compor os infográficos.

O terceiro movimento da SFC – momentos de reflexividade promovidos pelas sessões de autoconfrontação simples e cruzada e momento da extensão ao coletivo - caracterizou-se como uma ampliação do 1º e do 2º movimento, constituindo-se um instrumento potencializador para que os(as) cursistas se autoavaliassem quanto à apropriação dos conhecimentos tratados ao longo do curso.

O excerto escolhido corresponde às discussões acerca da aula de número 9 ministrada por uma professora (Carla) participante do processo da SFC, e parte de uma pergunta geradora ocorrida durante o momento de autoconfrontação simples ocorrida com a referida professora, evidenciando a reflexividade da participante no sentido de expressar o que ela avalia de potencialidades e de elementos dificultadores quando um(a) docente opta pelo processo de ensino-aprendizagem com base em gêneros de texto tendo como procedimento a sequência didática.

O Quadro 4 ilustra uma parte desse momento de reflexividade promovido pela autoconfrontação simples:

Quadro 4: Excertos de transcrição da autoconfrontação simples

PP[9]:	E de um modo geral, que que você... a tua avaliação desse processo de trabalhar assim ... é... pensando no livro que você usa, no material que você produziu né. Como é que você avalia, trabalhar com um, trabalhar com outro. Em que ponto é bom em que ponto é ruim?
Carla:	**Fazer um trabalho com gênero é uma rotina exigente**, [...] **a gente precisa dispor de tempo pra acompanhar, dar feedback** [...] **fazer escolhas.** [...] Durante o ano eu acho que não dá pra trabalhar mais que três, quatro sequências didáticas. [...] se a gente conseguir trabalhar direito, a qualidade do resultado que a gente vai ter é muito superior em termos de aplicar... eu tô vendo que eu tô fazendo isso aqui porque eu quero chegar ali, porque eu quero transformar isso, porque eu quero atuar... é... então o que eu tô fazendo serve pra alguma coisa né. Pra gente alcançar isso a gente vai ter um resultado muito mais rico do que a gente costuma ter trabalhando com o livro didático. Eu uso porque a variedade de gêneros acontece, só que ela não é ... é... em todas as unidades a gente tem a produção, pra trabalhar a produção oral, a produção escrita, a gente tem listening, a gente tem estrutura, a gente tem sim, mas ela não é dessa forma costurada, dessa forma é... uma **sequência**... em que **tudo é muito costurado**, é **tudo muito assim bem pensado, tudo com vistas em intenções**, **qual a intenção pra esse momento e depois pra aquele e depois pra aquele.** [...]

Fonte: Transcrição do momento de autoconfrontação simples com a professora Carla

9 Professora pesquisadora.

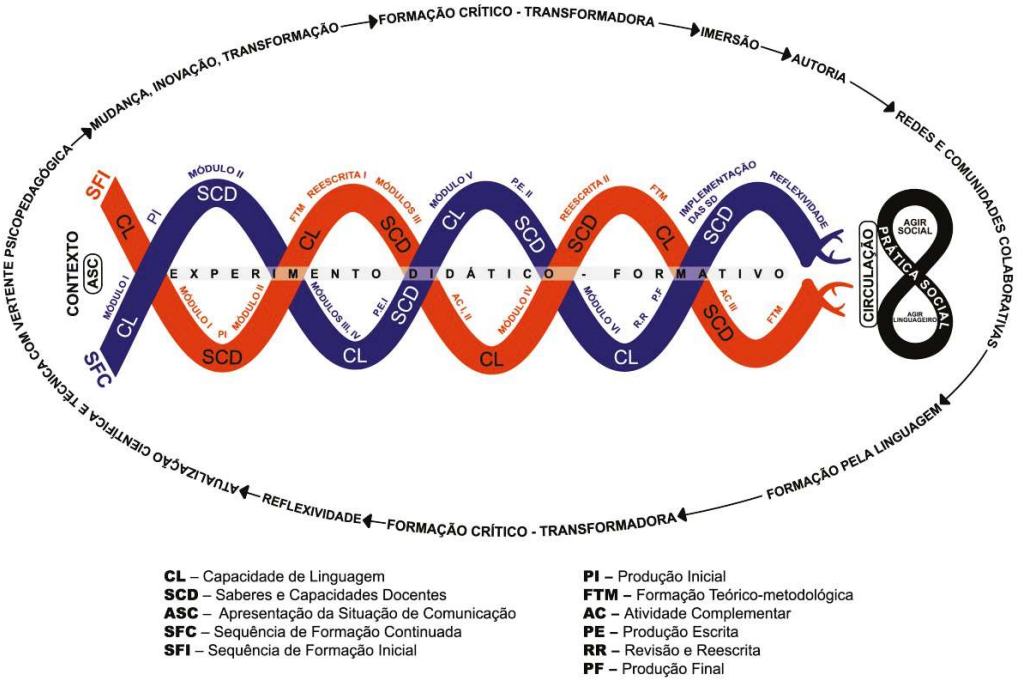
Nos três movimentos da SFC, constatamos uma potencial mobilização dos saberes e capacidades docentes referentes a: saber contexto (capacidades referentes a: conhecimento científico e de mundo, responsabilidade ética, social e política do educador, prática colaborativa e produção e conhecimento em coletividade, proposição de objetivos – seu contexto de atuação – necessidades e expectativas da comunidade escolar); saber metodologia (capacidades referentes a: escolhas teórico-metodológicas, planificação de conteúdos, planejamento de atividades com foco nas diferentes práticas – oralidade, leitura e escrita – procurando enfatizar a interdependência de língua e cultura, tratamento dado às práticas discursivas – análise linguística, léxico e elementos socioculturais, produção de conhecimento em coletividade, (co)criação de um futuro melhor, com vistas à transformação em um processo dialógico entre passado, presente e futuro); saber recursos (capacidades referentes a: análise, avaliação, seleção de exemplares de texto; análise, avaliação, seleção de recursos de tecnologia da informação); saber regência e planificação (capacidades referentes a: organização de tarefas de aprendizagem em diferentes níveis de progressão, seleção de conteúdos linguístico-discursivos com base no gênero de texto, (inter)ações docentes com os alunos e dos alunos entre si, gerenciamento das atividades em sala, uso da língua alvo, (co)criação de processos colaborativos e dialógicos, contribuições de práticas colaborativas, produção de conhecimento coletivamente, (co)criação de visões de um futuro melhor, (co)criação de ações potencializadoras de zonas de desenvolvimento proximal.); saber atitudes de aprendizagem autônoma (capacidades referentes a: inserção de atividades significativas, desafiadoras, assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho e expandir essa mesma possibilidade para seus alunos, estabelecimento de razões explícitas para suas ações e atividades geradoras de desenvolvimento, cocriação de ambientes geradores de reflexividade, ação e transformação), saber avaliação no processo de ensino-aprendizagem (capacidades referentes a: realização de atividades com função diagnóstica, formativa e somativa com foco nas práticas discursivas), saber conhecimento teórico-científico (capacidades referentes a: posicionamentos, postura ativista transformadora na busca de ferramentas de agência, conhecimento do conteúdo específico da disciplina como instrumento simbólico mediador nos processos de desenvolvimento).

3.2 Formação crítico-transformadora: cotejamento de dois contextos

Entendemos que o estudo ora apresentado colabora com o movimento de valorização da educação e dos(as) trabalhadores(as) que nela se inserem, no sentido de promover um processo de formação (inicial/continuada) propiciador de desenvolvimento profissional com qualidade, enfocando os saberes a ensinar (saberes disciplinar-teórico-práticos) e para ensinar (saberes teórico-crítico-contextuais), visto que as macroestruturas e as atividades ilustrativas das SF revelam o potencial de mobilização dos saberes e capacidades docentes, bem como das dimensões de uma formação crítico-transformadora.

A Figura 9 apresenta as inter-relações que se estabelecem em um processo de formação que considera os saberes e as capacidades docentes, as capacidades de linguagem, as dimensões de uma formação crítico-transformadora, em intersecção com os aportes teórico-metodológicos da sequência didática.

Figura 9: FCT em interseção com a SFI / SFC e o EDF



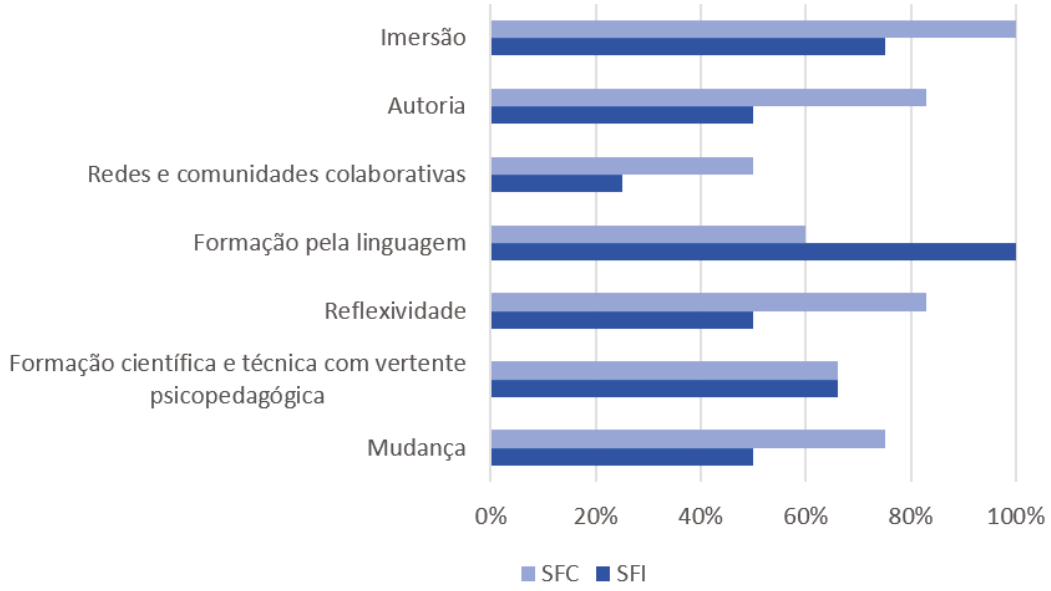
Fonte: as autoras

Os resultados das análises das macroestruturas trazem, assim, evidências de que a organização das duas SF potencializa a mobilização dos saberes e capacidades docentes conforme Quadro 1, em intersecção com as dimensões de uma formação crítico- transformadora, tendo o experimento didático-formativo (EDF) como fio condutor.

Na SFI, o foco centrou-se nos saberes a ensinar (saberes disciplinar-teórico-práticos). Por sua vez, a SFC focou nos saberes para ensinar (saberes teórico-crítico--contextuais). Apesar disso, destacamos que os dois grandes campos de saberes (a ensinar e para ensinar) se apresentam articulados no processo de formação docente, ou seja, ainda que eles apareçam com maior ênfase em determinados contextos, o esperado por uma formação crítico-transformadora demanda a presença de ambos no decorrer do processo formativo.

O Gráfico 1, a seguir, demonstra o atendimento das dimensões de uma FCT em cada uma das SF:

Gráfico 1: Atendimento das dimensões de uma FCT na SFI e na SFC



Fonte: as autoras

Com base na macroestrutura de cada SF, buscamos identificar as possibilidades da SFI e da SFC contribuírem para que a formação ofertada (nos dois contextos

já apresentados) se aproximasse de uma Formação Crítico-transformadora. Importa mencionar que para cada uma das dimensões de uma FCT há critérios[10] que nos ajudam na compreensão de cada dimensão.

Os resultados apontaram para um atendimento das sete Dimensões requeridas a uma formação que se propõe crítico-transformadora, conforme demonstrado no Gráfico 1. Entendemos que o modo como as duas formações foram organizadas oportunizou a presença dos Saberes e Capacidades docentes. Essa presença, por sua vez, possibilitou que o processo formativo se caracterizasse como potencialmente crítico-transformador, visto que os Saberes docentes e as Dimensões de uma FCT se inter-relacionaram de tal forma que todas as Dimensões estiveram presentes.

Isso reforça nossa defesa de que se os processos de formação docente se organizarem a partir dos referenciais teórico-metodológicos de uma SF, levando em conta as dimensões para uma FCT, os saberes e capacidades docentes emergirão de modos e intensidades diferenciados, possibilitando, assim, formações que não deem destaque somente a um determinado saber em detrimento dos demais. Sendo todo esse conjunto o responsável em contribuir para haver possibilidades reais para que a dimensão Mudança, inovação, transformação se efetive no fazer docente.

Nesse sentido, Martins (2010) destaca:

> Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial, a formação de professores (Martins, 2010, p. 20).

Assim, por tratarmos de dois contextos de formação (inicial/continuada), evidenciamos a necessidade de estabelecimento de políticas públicas que incentivem a carreira docente e apoiem uma formação capaz de superar os atuais princípios norteadores da formação escolar.

10 Para ter acesso a esses critérios, sugerimos a leitura da tese de doutoramento Formação continuada crítico-transformadora: inter-relações com saberes e capacidades docentes (Pontara, 2021).

PARA (NÃO)CONCLUIR

Em termos gerais, a formação de professores tem sido motivo de debate em diversas instituições, entre elas a ONU e a Unesco. Uma notícia veiculada no site da Associação dos Professores do Paraná (APP)[11] apontou que há menos jovens dispostos a se tornarem professores(as) e que se faz urgente a garantia de docentes bem formados(as) e remunerados(as) a fim de evitar a escassez desses(as) profissionais. No corpo da notícia, encontramos uma estimativa da Unesco (2022), de que até 2030 haverá a necessidade de 69 milhões de professores(as), bem formados(as), ao redor do mundo. Segundo essa instituição, para se evitar um agravamento da crise global da educação, faz-se mister um(a) professor(a) bem formado(a), demandando incentivos financeiros, melhores condições objetivas e subjetivas de trabalho, desenvolvimento profissional com qualidade, remuneração adequada e reconhecimento desta profissão. Em relação ao Brasil, uma pesquisa da Semesp (2022)[12] aponta que, até o ano de 2040, poderemos ter um déficit de 235 mil professores(as). Além disso, o Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação (MEC)[13] tratou de alguns pontos durante os encontros, entre eles, a institucionalização e ampliação das iniciativas voltadas para o fortalecimento da formação teórico-prática dos(as) licenciandos(as).

Diante desse quadro um tanto quanto desolador e ao mesmo tempo indicador de que o esperançar é ainda mais premente, neste estudo nos propusemos a apresentar e cotejar a macroestrutura de duas Sequências de Formação que fizeram parte de Experimentos Didático-formativos a fim de responder à pergunta: Em que medida os elementos da macroestrutura de duas Sequências de Formação evidenciam o esperado de uma formação-crítico transformadora?

Com base nos resultados das análises dos movimentos que compuseram as SF, é possível avaliar que, em ambos os contextos, as SF apresentaram um potencial de se configurar como propiciadoras de uma formação crítico-transformadora, conforme defendemos neste estudo. Destacamos a relevância do referencial teórico adotado por nós tanto para a condução da pesquisa quanto para a produção das SF e das SD que foram implementadas. Embora tenhamos percebido uma certa lacuna no contex-

11 Essa notícia foi veiculada no dia 22/09/2023, após o debate da Comissão de Educação e Cultura do Senado, ocorrida em 20/09/2023.
12 https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf
13 https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/finalizada-minuta-do-relatorio-sobre-formacao-de-docentes

to de formação inicial, no que diz respeito aos saberes para ensinar, avaliamos que tal constatação possa estar relacionada ao fato de que a geração de dados da pesquisa de doutoramento, como mencionado, ocorreu nas disciplinas de Língua Inglesa II e III.

A sequência de formação continuada, por sua vez, possibilitou que os(as) professores(as) pudessem lidar com atividades voltadas aos saberes e capacidades docentes, tendo os saberes para ensinar ocupando um papel de destaque. No entanto, assim como demonstrado na Figura 8, destacamos que os(as) docentes também mobilizaram os saberes para ensinar no momento da produção das SD e em sua posterior implementação, conforme indicado nos movimentos 2 e 3 da macroestrutura da SFC.

Nesse sentido, a formação crítico-transformadora defendida por nós compreende o professor como intelectual transformador, aquele que tem consciência do inacabamento e da constante necessidade de uma formação que subsidie seu papel sócio-histórico-cultural. Em relação aos estudos apresentados, ressaltamos que a validação das duas propostas se deve à formação das professoras formadoras e ao fato de que ambas têm ciência de que o defendido aqui, por si só, não foi, não é, e não será a solução para os problemas enfrentados na educação formal.

Esperamos, assim como afirmado no parágrafo anterior, que o inacabamento de nossas pesquisas possa instigar outros(as) pesquisadores(as) a se colocarem em movimento, sonhando, junto com o educador Paulo Freire, com uma educação capaz de emancipar os sujeitos, para que, emancipados possam refletir sobre suas realidades, transformando-as, em um processo contínuo.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Global crises, social justice, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, Washington, v. 62, n. 2, p. 222-234, 2011.

_____. *A educação pode mudar a sociedade?* Tradução de Lilia Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AQUINO, O. F. O Experimento Didático-Formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. *In*: *Encontro nacional de didática e prática de ensino.* Fortaleza: Eduece, 2014. *Ebook.* Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/O%20EXPERIMENTO%20DID%C3%81TICOFORMATIVO%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PARA%20A%20PESQUISA%20EM%20DID%C3%81TICA%20DESENVOLVIMENTAL.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

BAZERMAN, C.; Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. *Genre and the new rethoric.* UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994, p. 79-101.

BRASIL pode ter déficit de até 235 mil professores(as) na educação básica até 2040. *APP Sindicato*, Curitiba, 22, set. 2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/brasil-pode-ter-deficit-de-ate-235-mil-professoresas-na-educacao-basica-ate-2040/ Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC):* educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES 492, de 12 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, D. F., pt. 1, p. 6009, 12 dez. 2001.

_____. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.* Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de: Machado, A. R.; Cunha, P. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999/2007.

CALLIAN, G. R.; MAGALHÃES, T. G. Dimensões da formação docente em um Programa de formação continuada Residência Docente da UFJF: uma leitura inicial. In: MAGALHAES, T. G.; FERREIRA, C. S. *Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa.* Araraquara: Editora Letraria, 2019, p. 141-188.

CEDRO, W. L. *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática:* uma perspectiva histórico-cultural. 2008, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122009-080649/publico/Tese_Wellington_Cedro.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

CRISTOVÃO, V. L. L. A Genre-Based Approach Underlying Didatic Sequences for the Teaching of Languages. In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (Orgs.). *Genre Studies Around the Globe:* beyond the three traditions. San Bernardino, CA: Inkshed Publications, 2015, v. 1, p. 403-452.

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.

_____.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no conteúdo francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, R. A. (Orgs.). *Linguística aplicada e sociedade:* ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

DAVYDOV, V. V. *Problems of developmental teaching.* The experience of theoretical and experimental psychological research. New York: Soviet Education, 1988.

DOLZ, J. *Seminário 2015* – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc. Acesso em: 7 out. 2015.

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

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée,* n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; GAGNON, R. (Dir.). *Former à enseigner la production écrite.* Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018. P. 117-138.

DOLZ, J.; ROA, S.M.; GAGNON, R. Macrostructures et trames prototypiques. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (Dir.). *Former à enseigner la production écrite*. Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018. p. 117-138.

FRANCESCON, P. K.; CRISTOVAO, 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: MORETO, M.; WITTKE, C, I.; CORDEIROS, G. S. (Orgs.). *Dialogando sobre as (trans)formações docentes:* (dis)cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 19-58.

FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis.* São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: *Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste,* 2010, Uberlândia. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, 2010. v. I. p. 1-11.

GAGNON, R. Double triangulation dans la compréhension de pratiques en formation et en classes de langue. *Revue, FPEQ,* n. 18, 2015, p. 125-141. Disponível em: http://revuedeshep.ch/pdf/18/18-07-Gagnon.pdf. Acesso em: 20 out. 2015.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod_resource/content/1/Texto- Giroux.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l'enseignement et de la formation. *In*: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (org.). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l'enseignement et de la formation.* Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, 2009. p. 7-40.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores.* Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LENHARO, R. I. *Participação Social por Meio da Música e da Aprendizagem de Língua Inglesa em um Contexto de Vulnerabilidade Social.* 2016, 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O Resumo Escolar: Uma Proposta de Ensino do Gênero. *SIGNUM: Estud. Ling.,* Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638/2940. Acesso em: 18 jan. 2018.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Trabalhos de Pesquisa:* diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAPA do Ensino Superior no Brasil 2022. *Instituto Semesp.* São Paulo: 2022. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2022/06/MAPA-DO-ENSINO-PRIVADO-12a-Edicao_compressed.pdf. Acesso em: 24 maio, 2023.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (orgs.). *Formação de professores:* limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MIQUELANTE, M. A. *Sequências de formação no ensino de língua estrangeira:* instrumentos mediadores para desenvolvimento de saberes docentes. 2019.Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000230897. Acesso em: 26 jun. 2022.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. *Revista da Anpoll,* Florianópolis, v. 5, n. 2, 2020. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1404. Acesso em: 5 fev. 2021.

PONTARA, C.L. *Formação continuada crítico-transformadora:* inter-relações com saberes e capacidades docentes. 2021. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000236119. Acesso em: 26 jun. 2022.

UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação. *Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação,* UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115 Acesso em: 20 jun., 2023.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas do Brasil.* 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SFORNI. M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino:* contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM editora, 2004.

_____. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educ. Real.* 2015, v. 40, n..2, p.375-397. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45965.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

STETSENKO, A. Critical challenges in cultural-historical activity theory: the urgency of agency. *Cultural-Historical Psychology,* [S. l.], v. 16, n. 2, p. 5-18, 2020. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/kip/2020/n2/Stetsenko.shtml. Acesso em: 9 fev. 2021.

STETSENKO, A. *The transformative mind:* expanding vygotsky's perspective on development and education. New York, NY: Cambridge University Press, 2017.

STUTZ, L. *Sequências Didáticas, socialização de diários e autoconfrontação:* instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

STUTZ, L. & CACILHO, M. A. Material apostilado em análise: gêneros digitais no ensino de língua portuguesa. *Linha D'Água,* 28(1), 125-139, 2015.Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i1p125-139. Acesso em: 25 set. 2023.

STUTZ, L.; MORAES, M.; KLINPOVOUS, R. Um estudo sobre o Currículo Rede Estadual do Paraná: A oralidade no ensino de línguas. *Revista Interfaces*, v. 11, p. 28-45, 2020.

TOGNATO, M. I. R.; DOLZ, J. Implementação e análise de um dispositivo didáctico na formação de professores de Língua Inglesa: possíveis reconfigurações. In: *Práticas de leitura e escrita em contextos escolares e não escolares.* [sl] : Paco Editorial, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Investigación Pedagógica Experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1984.