



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LETICIA VIDOTTI DOS SANTOS

**O PAPEL DA PLANIFICAÇÃO COLETIVA DO DISPOSITIVO
SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS**

Londrina
2022

LETICIA VIDOTTI DOS SANTOS

**O PAPEL DA PLANIFICAÇÃO COLETIVA DO DISPOSITIVO
SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Santos, Leticia Vidotti dos.

O papel da planificação coletiva do dispositivo sequência didática na formação inicial de professoras de língua inglesa com crianças / Leticia Vidotti dos Santos. - Londrina, 2022.
234 f.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Formação inicial de professores - Tese. 2. Ensino de língua inglesa com crianças - Tese. 3. Trabalho docente - Tese. 4. Planificação de sequências didáticas - Tese. I. Reichert Assunção Tonelli, Juliana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

LETICIA VIDOTTI DOS SANTOS

**O PAPEL DA PLANIFICAÇÃO COLETIVA DO DISPOSITIVO
SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert
Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Lília Santos Abreu-Tardelli
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – UNESP

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 21 de julho de 2022.

Dedico este trabalho à minha mãe, Ana Lícia, a qual sempre foi (e para sempre será) minha maior incentivadora em todos os âmbitos da minha vida.

Aquela que os olhos brilham em cada conquista minha, mostrando-me o significado mais puro do amor.

Saiba que é tudo por você, mãe.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte inesgotável de força e amor, que sempre me manteve em pé diante de cada obstáculo que ousou cruzar meu caminho ao longo desse processo e que me levou a pensar em desistir. Sem Ele, nada sou.

À professora Juliana Reichert Assunção Tonelli, que, além de exercer com excelência seu papel de orientadora, sempre me tratou com carinho, respeito e atenção. Muito obrigada, professora querida, por todas as horas de dedicação empreendidas à orientação desta pesquisa, bem como por seu olhar atento e cuidadoso para cada detalhe. Obrigada, sobretudo, pelo seu apoio e por acreditar na minha capacidade enquanto pesquisadora e aluna. Minha eterna gratidão à senhora!

Aos meus pais, Ana Lícia e Lucas, que desde muito cedo depositaram confiança em todas as minhas escolhas, acreditando (até mesmo antes de mim) que eu seria capaz de alçar altos voos para realizar tudo aquilo que almejei para minha vida, sem me deixar esquecer que sempre terei um lar repleto de amor para voltar. Saibam que é tudo por vocês, sempre será.

Aos meus irmãos, Liliane, Lucas, Natália, e todos os outros membros da minha família, que torcem incansavelmente pelas minhas vitórias, orgulham-se das minhas conquistas e enxugam cada lágrima do meu cansaço. Vocês me fazem acreditar que é possível ir mais longe, o amor de vocês é meu combustível.

Ao meu noivo, Arthur, que tem sido minha fortaleza e calma em meio aos momentos difíceis. Sua resiliência e sua força fazem de mim uma pessoa melhor, mais confiante. Agradeço o incentivo constante, a compreensão pelas ausências, as orações para que meu coração se acalmasse e pelos gestos de carinho para comigo. Inspiro-me em você.

Às minhas amigas, Danielle, Gabriela, Giulia, Isabella e Nathália, que, desde o início da graduação, têm compartilhado comigo esse percurso que vai bem além da vida acadêmica. Agradeço por serem minhas apoiadoras, meus ombros amigos. Sinto-me grata por saber que tenho com quem contar em todos os momentos.

À Giovanna, uma amiga que tive o prazer de conhecer por meio do PPGEL. Agradeço por todos os momentos compartilhados até aqui, pelas parcerias

nos trabalhos realizados e pelo laço de amizade que criamos neste percurso. Sua companhia foi essencial.

Aos professores do PPGEL que marcaram minha trajetória como aluna e pesquisadora em um contexto de Pós-Graduação. Agradeço a possibilidade de expandir meus conhecimentos e ir além dos meus limites.

Aos companheiros do grupo de pesquisa FELICE, que em muito contribuíram com a realização desta pesquisa por meio do acolhimento, atenção e amizade que estabelecemos. Sou grata pelas trocas e compartilhamentos. Essa rede de colaboração amenizou os momentos de dificuldade, mostrando-me o significado do trabalho em grupo.

A todos os professores que atravessaram meu caminho desde muito cedo, permitindo que eu me constituísse enquanto ser-humano e, mais futuramente, como docente. Agradeço, em especial, às minhas orientadoras da graduação, professora Célia Regina Capellini Petreche e Eliana Merlin Deganutti de Barros, as quais me introduziram no âmbito acadêmico e sempre me incentivaram a ingressar no mestrado, demonstrando confiar no meu potencial.

Às professoras Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristovão, por todas as valiosas contribuições apresentadas na qualificação desta pesquisa, bem como pelo aceite em contribuir, novamente, na banca de defesa. Agradeço pelo empenho de ambas pelo olhar cuidadoso que permitiu que este trabalho fosse aprimorado.

Às alunas-professoras, participantes desta pesquisa, pela disponibilidade em colaborar em todas as etapas de geração dos dados deste trabalho, sempre com muito respeito e responsabilidade.

Ao Laboratório de Línguas da UEL, por conceder-me a oportunidade de realizar esta pesquisa em seu espaço.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos que me permitiu dedicar totalmente à realização desta pesquisa tão significativa.

Por fim, agradeço a todos àqueles que direta ou indiretamente contribuíram e torceram para que eu fosse capaz de chegar até aqui.

Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais – a
gente levanta, a gente sobe, a gente volta!
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

João Guimarães Rosa

RESUMO

SANTOS, Leticia Vidotti dos. **O papel da planificação coletiva do dispositivo sequência didática na formação inicial de professoras de língua inglesa com crianças**. 2022. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

O ensino de língua inglesa com crianças (LIC) tem se expandido amplamente no contexto educacional brasileiro. Todavia, não há, ainda, a obrigatoriedade deste ensino anteriormente ao sexto ano do ensino fundamental (BRASIL, 1996, 2018), acarretando a falta de diretrizes específicas para a formação de professores que atuam neste cenário (LIMA; SOUZA NETO, 2019; TUTIDA, 2016). Nesse contexto, por entendermos que os cursos de licenciatura em Letras devem modernizar seus currículos (BRASIL, 2020) para atender às novas demandas de formação do docente de LIC (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010), traçamos como objetivo geral nesta pesquisa investigar o papel da planificação coletiva de uma sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) enquanto dispositivo de ensino e do planejamento das aulas de sua aplicação na formação para o trabalho de alunas-professoras de LIC, no contexto da prática do estágio supervisionado em ambiente remoto. Como objetivos específicos, pretendemos: 1) analisar os elementos do trabalho do professor de LIC tematizados nas transcrições das reuniões de planificação coletiva de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação; 2) identificar os tipos de prescrições verbalizadas pelo coletivo de trabalho nas transcrições reuniões de planificação coletiva de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação. Para tanto, embasadas no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009) e em seus procedimentos analíticos, mais especificamente nos níveis organizacional e enunciativo, analisamos treze (13) transcrições de reuniões de planificação de uma SD e de planejamento de aulas de sua implementação, em contexto de estágio supervisionado remoto. Sobre o primeiro objetivo específico, verificamos que o trabalho do professor de LIC é constituído pelos seguintes elementos: o contexto específico em que o docente se encontra inserido, como o ambiente remoto; os outros indivíduos que integram o sistema de ensino – como professores que constituem o coletivo de trabalho, as crianças e seus responsáveis; a carência de prescrições oficiais para essa profissão, podendo ser orientada por prescrições das professoras formadoras, por autoprescrições das próprias docentes e por orientações teórico-metodológicas adotadas; e os artefatos didáticos elaborados pelos próprios professores, como a SD. Em relação ao segundo objetivo, verificamos a emergência dos seguintes tipos de prescrições verbalizadas: 1) prescrições de natureza sugestiva; 2) prescrições de natureza injuntiva e 3) autoprescrições de natureza sugestiva. Diante do exposto, entendemos que os resultados desta pesquisa enfatizam a potencialidade do estágio supervisionado nos cursos de Letras como lócus para a formação inicial de professores de LIC, uma vez que viabiliza o contato de licenciandos com tarefas próprias da sua profissão docente, tais como a planificação de materiais didáticos e o planejamento de aulas embasado em propostas teórico-metodológicas adequadas.

Palavras-chave: formação inicial de professores; ensino de língua inglesa com crianças; trabalho docente; planificação de sequências didáticas.

ABSTRACT

SANTOS, Leticia Vidotti dos. **The role of collective planification of the didactic sequence device in teachers' initial education of English language teaching with children.** 2022. 233 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

English language teaching with kids has expanded widely in the Brazilian educational context. However, there is no obligation for this teaching before the sixth grade of elementary school yet (BRASIL, 1996, 2018), leading to the lack of specific guidelines for training teachers who work in this scenario (LIMA; SOUZA NETO, 2019; TUTIDA, 2016). In this context, as we understand that the English teaching programs must modernize their curricula (BRASIL, 2020) to meet the new demands of English language teaching with kids' teacher training (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010), we traced as a general objective in this research to investigate the role of collective planification of the didactic sequence device (DS) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) and the lesson planings for its application in the training for the work of student-teachers of English language with children in the context of the teaching practicum in a remote teaching environment. As specific objectives, we intend to 1) analyze the elements of the work of English language teaching with kids' teachers themed in the transcripts of the collective planification meetings of a DS and the lesson planning for its application; 2) identify the types of prescriptions verbalized by the collective work in the transcripts of the collective planification meetings of a DS and the lesson planning for its application. Therefore, based on the theoretical-methodological framework of Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009) and its analytical procedures, more specifically on the organizational and enunciative levels, we analyzed thirteen (13) transcripts of planification meetings of a DS and the lesson planning for its implementation in the context of the remote teaching practicum. Regarding the first specific objective, we found that the work of the English language teaching with kids' teacher consists of the following elements: the specific context in which the teacher is inserted, such as the remote environment; the other individuals that integrate the educational system – such as teachers who constitute the collective work, the children and their guardians; the lack of official prescriptions for this profession which can be guided by the prescriptions of the training teachers, by the self-prescriptions of the teachers themselves and by the theoretical-methodological guidelines adopted; and the didactic artifacts developed by the teachers themselves, such as the DS. Regarding the second objective, we verified the emergence of the following types of verbalized prescriptions: 1) prescriptions of a suggestive nature; 2) prescriptions of an injunctive nature; and 3) self-prescriptions of a suggestive nature. Hence, we understand that the results of this research emphasize the potential of the teaching practicum in English teaching programs as a locus for the initial training of English language teaching with kids' teachers, since it enables the contact of undergraduates with tasks proper to their teaching profession, such as the planification of teaching materials and lesson planning based on adequate theoretical-methodological proposals.

Key.words: teachers' initial education; english language teaching with kids; teaching work; planification of didactic sequences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Síntese das problemáticas na formação inicial do professor de LIC	32
Figura 2 –	Esquema básico da sequência didática	50
Figura 3 –	Proposta de resignificação do procedimento sequência didática.....	52
Figura 4 –	Objetos constitutivos da atividade docente	61
Figura 5 –	Elementos que constituem o trabalho do professor	63
Figura 6 –	Níveis de análise da arquitetura interna ou folhado textual, de acordo com Bronckart (2007).....	71
Figura 7 –	Níveis de análise propostos por Machado e Bronckart (2009)...	73
Figura 8 –	Modelo e legenda da ‘Roda da Satisfação’	105
Figura 9 –	Natureza das prescrições verbalizadas nas interações analisadas.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Pesquisas identificadas no mapeamento de trabalhos seminais do Grupo de Pesquisa FELICE	20
Quadro 2	–	Pesquisas identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	26
Quadro 3	–	Tipos de textos a serem analisados.....	68
Quadro 4	–	Parâmetros do contexto de produção de textos.....	71
Quadro 5	–	Funções das modalizações.....	75
Quadro 6	–	Matriz curricular do curso de Letras Inglês da UEL. Projeto Pedagógico Resolução CEPE n.º 281/2009	82
Quadro 7	–	Ementa da disciplina de Gêneros Textuais.....	83
Quadro 8	–	Atividades realizadas durante os encontros de planejamento da SD	91
Quadro 9	–	Códigos utilizados para nomear as reuniões analisadas	95
Quadro 10	–	Sinopse da SD	96
Quadro 11	–	Síntese dos tópicos das aulas da SD	103
Quadro 12	–	Síntese das ‘sessões reflexivas’	104
Quadro 13	–	Convenções para as transcrições das gravações.....	106
Quadro 14	–	Objetivos específicos e perguntas de pesquisa	107
Quadro 15	–	Categorias de classificação dos SOT e STT.....	109
Quadro 16	–	Panorama geral dos procedimentos de categorização e de análise dos dados	111
Quadro 17	–	Contexto de produção imediato dos textos analisados	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APS	Apresentação da Situação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Pessoal de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
ERE	Ensino Remoto Emergencial
HQ	Histórias em quadrinhos
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAC	Línguas adicionais com crianças
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa com Crianças
MDL1	Módulo 1
MDL2	Módulo 2
MDL3	Módulo 3
MDL4	Módulo 4
PDI	Produção Inicial
PDF	Produção Final
SD	Sequência didática
SOT	Segmentos de Orientação Temática
STT	Segmentos de Tratamento Temático
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS NO BRASIL	20
2.1	AS PROBLEMÁTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS.....	27
2.1.1	O Estágio Supervisionado como Espaço de Formação Docente	33
2.1.2	A Formação Inicial do Professor de Língua Inglesa com Crianças no Ambiente Remoto	38
3	AS CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DO TRABALHO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS	43
3.1	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA BREVE RETOMADA.....	43
3.2	A PROPOSTA DIDÁTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA O ENSINO DE GÊNEROS DE TEXTOS.....	44
3.2.1	Transposição Didática de Gêneros.....	46
3.2.2	Capacidades de Linguagem, Modelo Didático do gênero e Sequência Didática.....	46
3.2.3	O Gênero Histórias em Quadrinhos no Ensino de Língua Inglesa com Crianças	53
3.2.4	A Elaboração Colaborativa de Sequências Didáticas.....	56
3.3	O TRABALHO DOCENTE	58
3.3.1	Trabalho Prescrito, Planificado, Realizado e Real.....	64
3.3.2	Relações entre Linguagem e Trabalho Docente	67
3.3.3	Procedimentos de Análise dos Textos do Trabalho Docente	69
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	77
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA	77
4.2	O TIPO DE PESQUISA	78
4.3	OS CONTEXTOS DE PESQUISA	80
4.3.1	O Curso de Letras Inglês da UEL.....	81

4.3.2	O Curso de Língua Inglesa com Crianças do Laboratório de Línguas ...	84
4.4	Os PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
4.4.1	As Professoras em Formação Inicial	85
4.4.2	Os Alunos do Laboratório de Línguas	87
4.4.3	A Professora Pesquisadora	88
4.5	OS DADOS GERADOS: UMA VISÃO PANORÂMICA	90
4.5.1	Dados Seleccionados para Análise: Reuniões de Planificação Coletiva da SD.....	91
4.5.2	Dados Gerados: A SD Elaborada Coletivamente	96
4.5.3	Dados Gerados: Aulas de Implementação da SD	102
4.5.4	Dados Gerados: Sessões Reflexivas	104
4.5.5	A Transcrição das Gravações	105
4.6	OS OBJETIVOS E AS PERGUNTAS DE PESQUISA	107
4.7	OS PROCEDIMENTOS DE CATEGORIZAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS	108
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	114
5.1	O Contexto de Produção dos Textos.....	114
5.1.1	O Contexto Sócio-Histórico Mais Amplo.....	114
5.1.2	A Situação de Produção dos Textos.....	116
5.2	Análise dos Elementos do Trabalho Docente.....	119
5.2.1	Respondendo à Primeira Pergunta de Pesquisa.....	170
5.3	Análise das Prescrições	173
5.3.1	Respondendo à Segunda Pergunta de Pesquisa.....	194
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
	REFERÊNCIAS.....	206
	APÊNDICES.....	217
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as alunas-professoras	218
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e responsáveis	222
	APÊNDICE C – Declaração de instituição Co-participante.....	226

APÊNDICE D – Quadros de SOT e STT identificados nos dados da pesquisa	227
ANEXOS	232
ANEXO A – Parecer de Aprovação do CEP	233

1 INTRODUÇÃO

No atual cenário educacional brasileiro, notamos¹ a crescente oferta do ensino de língua inglesa com crianças² (de agora em diante, LIC) nos mais diversos contextos escolares, tanto públicos quanto privados. Como consequência de tal expansão, também observamos um significativo aumento de pesquisas ocupadas em investigar as inúmeras questões intrínsecas à formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais com crianças (doravante, LAC) (COSTA, 2020; GINI, 2017; LIMA, 2019; MERLO, 2018; PADRE, 2019; PEREIRA, 2016; RAMPIM, 2010; SANTOS, 2020; SCHWEIKART, 2016; TANACA, 2017; TUTIDA, 2016; VEDANA, 2016, para citar alguns).

Entretanto, mesmo diante de sua significância, o ensino de LIC no contexto educacional ainda não é obrigatório anteriormente ao sexto ano do ensino fundamental (EF), conforme constatamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Semelhantemente, ao consultarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) – documento normativo mais recente que se ocupa em estabelecer as diretrizes para a educação brasileira –, também podemos notar um silenciamento quanto à compulsoriedade do ensino de LIC nas etapas da educação infantil (EI) e no ensino fundamental I (EFI) (TONELLI; ÁVILA 2020).

Como consequência direta da não obrigatoriedade da oferta do ensino de LIC, observamos a inexistência de documentos oficiais ocupados em apresentar orientações para a sua implementação, bem como para amparar as práticas pedagógicas dos docentes responsáveis por atuarem nesse contexto (LIMA; SOUZA NETO, 2019; RAMPIM, 2010; TUTIDA, 2016). Em face do exposto, notamos que há, ainda, uma lacuna na formação inicial de professores de LIC, visto que são poucos os cursos de Letras que têm se ocupado em preparar seus futuros docentes para atuarem nesse métier (CIRINO; DENARDI, 2019; SANTOS, 2011; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010). Sob esse viés, podemos observar que muitos professores têm finalizado o percurso de educação inicial sem terem sido minimamente instruídos para

¹ Nesta pesquisa, optamos por situar nosso discurso na primeira pessoa do plural, uma vez que reconhecemos que este trabalho foi constituído por meio das constantes interações entre professora pesquisadora e professora orientadora.

² De acordo com o Artigo 2 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

desempenhar o trabalho enquanto docentes de LIC, lidando com as especificidades envolvidas nesse cenário de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, é possível verificar que a formação de docentes habilitados a trabalharem com o ensino de LIC tem dependido, quase exclusivamente, de iniciativas locais formativas, conforme assinalam Santos e Tonelli (2021) e Tonelli, Brossi e Furio (2018). Assim, dentre tais possibilidades de caminhos para a educação inicial de professores de LIC, apontamos para o espaço do estágio supervisionado. Isso porque entendemos que, nesse contexto, alunos-professores podem estabelecer contato com as vivências da docência com crianças, com práticas pedagógicas adequadas ao ensino de LIC e com pressupostos teórico-metodológicos apropriados para exercerem seu trabalho (CIRINO; DENARDI, 2019; LIMA; SOUZA NETO, 2019; SANTOS; TONELLI, 2021).

Diante de tais lacunas identificadas no campo da educação inicial de professores de LIC, nesta pesquisa de base qualitativa e de cunho interpretativista, concentramo-nos em desenvolver uma proposta de formação de futuras docentes no âmbito do estágio supervisionado, a qual foi realizada no âmbito do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Para isso, realizamos a planificação³ colaborativa e a implementação do dispositivo sequência didática (de agora em diante, SD⁴), contando com a participação de duas alunas-professoras, graduandas no curso de Letras Inglês na referida universidade.

Importa destacar que a intervenção no referido ambiente teve como objetivo proporcionar a planificação de atividades, em formato de uma SD acerca do gênero histórias em quadrinhos (HQ), as quais foram aplicadas pelas alunas-professoras no contexto da regência do estágio supervisionado em LIC. Para isso, tendo em vista o momento sócio-histórico da pandemia de Covid-19, fomos levadas a transpor as atividades presenciais para o ambiente remoto. Dessa forma, realizamos 23 (vinte e três) reuniões via Plataforma *Google Meet* a fim de possibilitar o planejamento do referido dispositivo didático. Dessas, selecionamos 13 (treze) reuniões como dados para análise neste estudo. Nesse cenário, os encontros contaram com a presença da professora orientadora desta pesquisa, da professora pesquisadora (PP) e das duas professoras em formação inicial (participantes).

³ Nesta pesquisa, utilizamos os termos planificação e planejamento como sinônimos, assim como Lanferdini (2019).

⁴ O conceito de SD encontra-se detalhadamente explicitado no capítulo 3, seção 3.2.2.

À luz das considerações tecidas, neste estudo, nos amparamos nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo⁵ (doravante, ISD) (BRONCKART, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009), sobretudo em suas proposições sobre o ensino de línguas por meio de gêneros textuais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) e em seus estudos acerca das relações entre linguagem e trabalho docente (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO, 2007; MACHADO, 2009) a fim de desenvolvermos uma análise do métier do professor de LIC no âmbito da formação inicial.

Ressaltamos, ainda, que as escolhas teórico-metodológicas desta pesquisa se encontram embasadas em motivações resultantes das experiências pessoais e acadêmico-científicas da autora deste trabalho. Considero⁶ relevante destacar que, desde minha inserção no primeiro ano da graduação em Letras, quando participei de projetos de Iniciação Científica Voluntária (ICV) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estive em contato com os pressupostos do ISD para o ensino de línguas por meio de gêneros textuais. Posteriormente, na realização da prática supervisionada ao longo da licenciatura, bem como no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), também estive alicerçada no quadro teórico-metodológico do ISD. Entendo, neste sentido, que tais princípios advindos desse referencial já fazem parte da minha trajetória, tendo exercido influências na minha formação enquanto pesquisadora.

Ademais, para além do caminho trilhado ao longo de minha graduação, também visualizamos motivações de ordem acadêmico-científicas que nos levaram a fundamentar este estudo nas bases teórico-metodológicas do ISD. Em primeiro lugar, elencamos a proposta sociointeracionista de ensino por meio de gêneros textuais, a qual caminha em consonância com os documentos normativos educacionais, tal como a BNCC (BRASIL, 2018). Assim, embora tal documento não retrate direcionamentos para o ensino de LIC, especificamente, compreendemos que também é possível promover propostas de ensino de línguas às crianças por meio de gêneros textuais. Além disso, consideramos igualmente relevante o avanço das pesquisas do ISD em relação ao trabalho docente, o que nos fornece subsídios para analisar o métier do professor de LIC.

⁵ Explicitamos a proposta de tal referencial teórico-metodológico no capítulo 3.

⁶ Neste ponto, utilizo a primeira pessoa do singular a fim de retratar minhas vivências pessoais. Tais experiências também se encontram detalhadamente descritas no capítulo 4, seção 4.4.3.

Sob esse viés, nesta pesquisa, temos como objetivo geral *investigar o papel da planificação coletiva de uma SD enquanto dispositivo de ensino e do planejamento das aulas de sua aplicação na formação para o trabalho de alunas-professoras de LIC, no contexto da prática do estágio supervisionado em ambiente remoto*. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar os elementos do trabalho do professor de LIC tematizados nas transcrições das reuniões de planificação coletiva de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação; 2) identificar os tipos de prescrições verbalizadas pelo coletivo de trabalho nas transcrições reuniões de planificação coletiva de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação.

Em face de tais objetivos específicos, delimitamos as seguintes perguntas de pesquisa que buscamos responder ao longo desta pesquisa:

- 1) Quais elementos do trabalho do professor de LIC são tematizados ao longo das reuniões de planificação de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto?
- 2) Qual a natureza das prescrições sobre o trabalho do professor de LIC verbalizadas nos textos de planificação de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto?

Em face do exposto, para que possamos alcançar os objetivos aos quais nos propomos, bem como responder às questões de pesquisa estabelecidas, sistematizamos esta dissertação em seis capítulos.

No capítulo 1, de *Introdução*, apresentamos as justificativas que nos levaram ao desenvolvimento desta pesquisa, as motivações para as escolhas teórico-metodológicas adotadas e os objetivos e perguntas deste estudo. Além disso, também nos ocupamos em apresentar um panorama geral da organização da dissertação.

Adiante, no capítulo 2, discutimos a *Formação inicial do professor de língua inglesa com crianças no Brasil*. Para tanto, realizamos um levantamento de pesquisas recentes centradas nessa questão de interesse, para, em seguida, discutirmos as problemáticas da formação inicial do docente de LIC. Nesse ponto do trabalho, dedicamo-nos, ainda, em discorrer sobre a possibilidade do desenvolvimento de ações formativas com professores de LIC no âmbito do estágio supervisionado em ambiente remoto.

Posteriormente, no capítulo 3, abordamos as possíveis *Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para a formação inicial do professor de língua inglesa com crianças*. Nesse sentido, apresentamos a proposta didática advinda do quadro teórico-metodológico adotado, a qual foi de grande relevância para a realização deste trabalho. Mais adiante, explicitamos como o ISD visualiza conceitos importantes referentes ao trabalho docente, além de apresentarmos os procedimentos analíticos desenvolvidos por essa corrente de estudos para a investigação de textos resultantes do trabalho do professor.

No capítulo 4, concentramo-nos em descrever, detalhadamente, a *Metodologia da pesquisa*. Para isso, caracterizamos sua natureza e tipologia, os contextos investigados e os participantes que possibilitaram a realização do presente estudo. Em sequência, descrevemos o percurso de geração dos dados da pesquisa, retomamos seus objetivos e questionamentos, além de também explicitar os procedimentos de análise e de categorização dos dados selecionados.

A seguir, no capítulo 5, de *Análise e discussão dos dados*, nos concentramos em expor nossa análise dos dados selecionados. Para tanto, inicialmente apresentamos nossas constatações referentes ao contexto sócio-histórico mais amplo e à situação de produção dos textos focalizados. Posteriormente, centramos nossas análises de acordo com os objetivos específicos estabelecidos. Assim, pautando-nos nas *dimensões do planejamento de SD* de Lanferdini (2019) e nas expansões propostas nesta pesquisa, analisamos como os elementos do trabalho docente foram verbalizados nos dados. Além disso, também nos dedicamos à identificar como se configuram as prescrições verbalizadas nas interações focalizadas.

Por fim, no capítulo 6, de *Considerações finais*, retomamos o caminho percorrido ao longo da realização deste trabalho, evidenciando a síntese dos resultados obtidos, as possíveis contribuições da pesquisa, suas limitações e encaminhamentos futuros a serem considerados.

2 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS NO BRASIL

A partir da ampla difusão do ensino de LIC no contexto educacional brasileiro, em âmbito público e privado, notamos um crescimento considerável de pesquisas ocupadas em investigar aspectos implicados a essa prática. Assim, dentre as mais diversas questões relevantes que circundam a implementação do ensino de LIC no cenário brasileiro, nos debruçamos, neste capítulo teórico inicial, acerca das pesquisas que tratam da formação do profissional que atua nesse contexto.

Para tanto, traçamos um breve panorama das pesquisas produzidas no Brasil entre os anos de 2010 e 2019, em nível de mestrado e de doutorado, cujas discussões residam no campo da formação inicial e continuada de docentes de LIC. As referidas pesquisas foram encontradas, inicialmente, por intermédio da consulta ao mapeamento realizado por integrantes do grupo Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças – FELICE (CNPq)⁷ a partir do levantamento de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação de universidades públicas do Brasil, com exceção da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), pela facilidade de acesso às publicações e pelo considerável volume de pesquisas na área.

O mapeamento⁸ engloba um vasto número de trabalhos sobre a formação de professores de LAC, de modo geral. Contudo, uma vez que nosso foco de investigação recai no ensino de LIC, especificamente, optamos por considerar apenas as pesquisas que tratam sobre a formação de professores de LI para atuar junto a crianças. No Quadro 1, a seguir, apresentamos os trabalhos selecionados no mapeamento consultado:

Quadro 1 – Pesquisas identificadas no mapeamento de trabalhos seminais do Grupo de Pesquisa FELICE

ANO	TÍTULO	AUTORA		NATUREZA DA PESQUISA
2010	Relações entre a formação e a	Maysa	Ferreira	Dissertação

⁷ O grupo de pesquisa FELICE, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli, reúne pesquisadores e docentes interessados em investigar questões relacionadas à formação de professores e ao ensino de línguas para crianças.

⁸ O mapeamento encontra-se disponível no *site* do grupo FELICE, em: <https://feliceuel.wordpress.com/mapeamento/>.

ANO	TÍTULO	AUTORA	NATUREZA DA PESQUISA
	prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças	Rampim	
2016	Ensino de Língua Inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática	Alessandra Ferraz Tutida	Dissertação
2016	A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições	Juliana Freitag Schweikart	Tese
2016	Comportamentos do professor para uma gestão eficaz do professor de sala de aula de inglês	Mariana Menezes Paglione Vedana	Dissertação
2016	O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente	Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira	Dissertação
2017	Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global	Jozélia Jane Corrente Tanaca	Tese
2017	Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná	Karen Mariette Piovezan Gini	Dissertação
2018	Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguísticas nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo	Marianna Cardoso Reis Merlo	Dissertação
2019	Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças no Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente	Ana Paula de Lima	Tese
2019	A formação pré e em serviço do professor de inglês no ensino	Brenda Treco Padre	Dissertação

ANO	TÍTULO	AUTORA	NATUREZA DA PESQUISA
	fundamental I		

Fonte: a própria autora.

Em face às teses e dissertações expostas no Quadro 1, nos parágrafos seguintes, apresentamos uma breve síntese das pesquisas que consideramos relevantes para o desenvolvimento desta dissertação. Destacamos que a seleção dos textos se deu por meio do nosso julgamento de pertinência das contribuições desses estudos, tendo em vista que as discussões já realizadas nos trabalhos selecionados podem contribuir para a própria tessitura desta pesquisa de mestrado, uma vez que nos ajudam a construir um panorama das investigações realizadas e das importantes questões que perpassam esse campo de investigação.

A partir da discussão sobre a crescente implementação do ensino de LAC no Brasil e da formação necessária do profissional para atuar nessa área, Rampim (2010), em sua dissertação, objetiva investigar as práticas de professores de inglês atuantes nos anos iniciais do EF. Para isso, a professora-pesquisadora acompanhou o trabalho desenvolvido por três docentes de LIC (duas professoras licenciadas em Letras e uma professora licenciada no curso de Pedagogia) em duas escolas de natureza distintas: pública e privada. Por meio da análise dos dados gerados ao longo da pesquisa, Rampim (2010) aponta para a necessidade do incentivo à formação de professores de LIC no âmbito dos cursos de Letras, por verificar que este profissional apresenta o perfil requerido para conduzir o ensino de línguas, bem como dispõe de conhecimentos linguísticos e metodológicos considerados essenciais para essa atuação docente.

Com base nas condições adversas que perpassam o ensino de LIC, a pesquisa de mestrado desenvolvida por Tutida (2016) tem como objetivo central “conhecer os saberes que constituem e são necessários ao trabalho do professor de LIC” (TUTIDA, 2016, p. 9). Para tanto, o estudo de caso desenvolvido pela autora toma como objeto de investigação os dados gerados por meio da aplicação de um questionário e da gravação de aulas conduzidas pela professora-pesquisadora no contexto de um projeto integrado de formação com docentes. Os resultados do estudo de Tutida (2016) evidenciam que os cursos de Letras investigados ainda não contemplam o tópico ‘formação inicial de professores de LIC’ em seus currículos.

Nesse sentido, a autora propõe que os saberes necessários para o trabalho do professor de LIC, apontados em sua pesquisa, possam auxiliar na proposição de futuras disciplinas ocupadas em formar esses profissionais.

Adiante, a tese, fruto da pesquisa de doutorado de Schweikart (2016), parte de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico para investigar questões emergidas por meio da oferta de um curso de extensão sobre o uso de ferramentas tecnológicas oferecido para licenciandos em cursos de Letras e atuantes em contextos de LIC. Partindo de uma perspectiva que considera as dificuldades em se planejar aulas de LIC por meio do uso de ferramentas tecnológicas e de comunicação, a autora ressalta que os resultados da pesquisa revelam que o curso ofertado viabilizou que os licenciandos em formação inicial pudessem discutir e refletir acerca da utilização de tais artefatos em contextos de ensino de LIC.

A dissertação de Vedana (2016), por sua vez, se ocupa em identificar quais comportamentos do professor podem ser propulsores (ou não) de uma gestão eficaz da sala de aula de LIC. A fim de discutir essa questão, a autora analisa as gravações das aulas de duas professoras participantes por meio da abordagem da Análise do Comportamento. Dentre os comportamentos desejáveis ao professor, Vedana (2016) ressalta a importância dos seguintes elementos ao longo do planejamento docente: definição de objetivos de ensino; planificação das atividades a serem realizadas; e sistematização da avaliação.

Em seguida, a dissertação de Pereira (2016) busca compreender as concepções de ensino e aprendizagem advindas de professores formadores e de docentes atuantes em contextos de ensino de LIC. A autora ressalta que o objetivo geral do trabalho reside em averiguar se os docentes participantes sentem necessidade da inserção de uma formação específica durante os cursos de licenciatura que ampare a atuação docente em ambientes de ensino de LIC. Para tanto, a professora-pesquisadora se debruça na análise dos conteúdos temáticos emergidos a partir da realização de entrevistas semiestruturadas. Como resultado, Pereira (2016) revela que os professores participantes do estudo apontaram para a necessidade de se propor uma formação docente pautada na noção do brincar vygotskiano.

Tendo como foco a formação continuada de professores de LIC, a tese de Tanaca (2017) apresenta uma análise acerca do desenvolvimento de aprendizagem expansiva por participantes de um projeto de inserção de inglês para

crianças em escolas públicas no município de Londrina, Paraná. Os dados analisados nessa pesquisa de doutoramento constituem-se por transcrições de dez gravações de encontros de formação, tendo como participantes professoras e coordenadoras/formadoras. Por meio de uma detalhada análise das interações entre as participantes, Tanaca (2017) conclui que, embora as relações colaborativas de formação acarretem “zonas desconfortáveis de ação” que podem desestabilizar saberes, os espaços híbridos de formação continuada podem fomentar o desenvolvimento de novas aprendizagens e de concepções entre os envolvidos.

Já a pesquisa de natureza qualitativa desenvolvida por Gini (2017) tem como objetivo central identificar os elementos que constituem a atividade de educacional de LIC a partir da análise da implementação desse ensino em três municípios do norte do Paraná. Valendo-se dos pressupostos do ISD e do referencial teórico sobre o ensino de LIC, a autora analisou entrevistas realizadas com agentes responsáveis pela implantação do ensino de LIC nos contextos investigados. Por meio da análise, Gini (2017) identificou os seguintes elementos constitutivos da implantação do ensino de LIC: “a formação do professor, políticas públicas para o ensino de LIC e/ou LAC, avaliação, carga horária, reflexão sobre a língua, construção de planos organizacionais e material didático” (GINI, 2017, p. 5). Importa destacar que a partir da identificação dos elementos mencionados, a autora elaborou uma ‘Carta ao Gestor’, com o intuito de delinear orientações que podem auxiliar gestores em futuras implementações de LIC em seus referidos contextos.

Considerando a lacuna entre a crescente oferta do ensino de LAC/LIC e a escassa formação docente, Merlo (2018) desenvolveu uma investigação acerca das propostas de formação inicial de professores de LIC em dois cursos de Letras em universidades do Espírito Santo. Para isso, com base em uma perspectiva crítica, a autora analisou os seguintes conjuntos de dados: i) documentos educacionais das instituições; ii) encontros de formação continuada com professores participantes; iii) entrevistas/questionários; e iv) prática pedagógica dos participantes. As considerações finais de Merlo (2018) apontam para a necessidade de promover discussões acerca da educação linguística para crianças no âmbito dos cursos de Letras-Inglês, a fim de que esses futuros profissionais possam desenvolver propostas de ensino mais relevantes junto ao público infantil.

Em uma perspectiva semelhante, Lima (2019), em sua tese de doutoramento, teve como objetivo geral examinar e compreender o processo de

elaboração de estratégias formativas de professores de LIC em escolas de um município paulista. A fim de discutir a questão proposta, a autora desenvolveu um estudo de caso de natureza qualitativa, considerando os dados provenientes da análise documental, de observações participantes e da realização de entrevistas e grupos focais com os oito professores participantes. Em suas conclusões, Lima (2019) menciona que a maior parte das dificuldades vivenciadas pelos professores diz respeito a não obrigatoriedade do ensino de LI em seu contexto, que acarreta o desconhecimento das especificidades da criança, dos objetivos do ensino de LIC e de metodologias a serem utilizadas com esse público.

A dissertação de Padre (2019), por sua vez, se ocupa em investigar, criticamente, como se constitui a formação inicial e continuada de professores de LIC atuantes no EFI. Com esse intuito, a pesquisadora analisou documentos educacionais norteadores e ementas de cursos de Letras e de Pedagogia. Além disso, Padre (2019) também aplicou questionários e realizou entrevistas abertas junto aos professores participantes. Assim, mediante à cuidadosa análise do conjunto de dados mencionados, a autora pôde concluir que devido a insuficiência na formação pré-serviço e o anseio por orientações a respeito de práticas pedagógicas adequadas para o ensino de LIC, os professores se encontram em uma constante busca por cursos de formação continuada.

Adiante, como verificamos que o mapeamento consultado abarca trabalhos desenvolvidos até o ano de 2019, também realizamos um levantamento de pesquisas seminais produzidas no ano de 2020⁹. Para isso, buscamos por trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações¹⁰ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, [2016]), utilizando como descritores os termos 'formação de professores' e 'inglês para crianças'. Como resultados, obtivemos um total de sessenta e cinco (65) pesquisas encontradas. Entretanto, após analisarmos os títulos e os resumos dos trabalhos, entendemos que apenas dois deles se enquadravam nos termos buscados.

Abaixo, no Quadro 2, apresentamos mais informações sobre as produções científicas selecionadas:

⁹ Cabe mencionar que no momento de publicação desta dissertação também identificamos o trabalho desenvolvido por Silva (2020), o qual não se encontrava disponível no momento do levantamento de pesquisas já realizadas.

¹⁰ O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é uma plataforma digital que visa promover o acesso a produções científicas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em nível nacional.

Quadro 2 – Pesquisas identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Título	Autor(a)	Natureza da pesquisa
2020	Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor	Emanuelle Avelar Gomes Costa	Dissertação
2020	Reflexões sobre afeto e aprendizagem na formação e prática docente de uma professora de Língua Inglesa para crianças	Monike Ribeiro dos Santos	Dissertação

Fonte: a própria autora.

Em sua dissertação de mestrado, Costa (2020) tem como objetivo compreender o trabalho de três professores de LIC que atuam em diferentes escolas públicas no interior do estado de São Paulo, buscando investigar o fazer pedagógico desses docentes, seus desafios nesse contexto e as saídas por eles encontradas frente a tais dificuldades. Para isso, a autora desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa e de base etnográfica, tendo os seguintes instrumentos de geração de dados: gravações de aulas em áudio, diário da pesquisadora, questionário e entrevista. A partir da triangulação dos dados e da análise de conteúdo, a pesquisadora concluiu o estudo afirmando que o discurso dos professores participantes aponta para um perceptível distanciamento entre o “o dizer e o fazer em sala de aula” (COSTA, 2020, p. 8).

Já Santos (2020) desenvolve uma pesquisa de natureza qualitativa centrada nos princípios da Prática Exploratória e fundamentada em diversas bases teóricas. Nessa dissertação, a pesquisadora discute o papel de questões afetivas de ordem pessoal e relacionadas aos alunos participantes do estudo (crianças dos 4º e 5º ano) ao longo da prática de ensino de LIC. Como dados de análise, Santos (2020) se vale das interações com os estudantes nas aulas gravadas e das atividades realizadas pelos aprendizes nesse percurso. Os resultados da análise tecida evidenciam a importância do tratamento de questões afetivas no processo de ensino e aprendizagem de LIC e a necessidade de uma formação que ampare a atuação dos professores para lidarem com tais questões em sala de aula.

Como é possível observar nos Quadros 1 e 2 e nas discussões

introdutórias deste capítulo, a formação inicial e continuada de professores de LIC tem recebido um olhar mais atento por parte dos professores-pesquisadores brasileiros. Os levantamentos realizados evidenciam que, a partir do ano de 2010, foram produzidos mais de vinte novos trabalhos, entre dissertações e teses, ocupados em discutir essa temática. Nesse sentido, compreendemos que o crescimento considerável no número de produções científicas sobre a formação de professores de LIC sinaliza que, progressivamente, a preocupação com a preparação deste profissional tem sido reconhecida e ganhado espaço na esfera acadêmico-científica nacional.

Contudo, por meio de nossas buscas, evidenciamos a inexistência de trabalhos ocupados em investigar, especificamente, a formação inicial de professores de LIC no contexto do estágio supervisionado em cursos de Letras. Desse modo, diante da importância da análise desse cenário para a formação inicial de docentes de LIC, e considerando a escassa discussão na academia sobre o tema, compreendemos que este trabalho possivelmente contribuirá para o fortalecimento e a expansão de investigações sobre este campo emergente.

Face às considerações tecidas, em busca de situar o nicho da presente pesquisa, nas próximas seções deste capítulo discutiremos questões inerentes à formação inicial do professor de LIC. Inicialmente, nos debruçamos sobre as problemáticas que perpassam o processo de formação inicial deste profissional na atualidade. Posteriormente, discutimos o papel do estágio supervisionado com um possível espaço fomentador da formação de professores de LIC. Por fim, na seção 2.2.1, discorreremos sobre as implicações da formação inicial de professores de LIC no ambiente remoto de ensino e aprendizagem.

2.1 AS PROBLEMÁTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

No atual contexto educacional brasileiro, notamos que o ensino de línguas adicionais, especialmente de língua inglesa (LI), tem ocupado um espaço de destaque, demonstrando estar fortemente estabelecido. Em razão da importância atribuída a esse ensino, discussões sobre a implementação de escolas bilíngues têm sido frequentes nos meios acadêmico, escolar, político e social. Nessa perspectiva, por mais que este trabalho não esteja situado no campo de estudos sobre a educação

bilíngue/plurilíngue, fundamentamo-nos nas bases teórico-metodológicas do ISD, para o qual o contexto de produção dos textos é um elemento determinante. Assim, julgamos essencial mencionar discussões sobre o ensino de línguas que se mostram emergentes no momento de escrita da presente dissertação.

Em face ao exposto, recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil (Parecer CNE/CEB nº 2/2020a)¹¹. O referido documento abarca diversas orientações que visam direcionar o funcionamento de instituições educacionais públicas e privadas interessadas em enquadrar-se na denominação de ‘escolas bilíngues’, em nível de EI, EF e ensino médio. Para isso, as Diretrizes trazem determinações específicas a respeito do objetivo, da carga horária, da formação de professores, da organização curricular e do sistema avaliativo a ser adotado. Convém mencionar que esse documento também abarca recomendações acerca da necessidade da modernização dos cursos de Letras, a fim de acompanharem as atuais demandas de formação de professores.

Todavia, na contramão do papel relevante atribuído à aprendizagem de línguas adicionais, seu ensino nos anos iniciais de escolarização ainda não é obrigatório. De acordo com o artigo 26, parágrafo 5º, da LDB (BRASIL, 1996, p. 20), “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. Dessa forma, como o documento mencionado circunscreve, a implementação do ensino de LIC é, ainda, facultativa na EI e no EFI. Nessa mesma perspectiva, no documento mais recente que estabelece diretrizes para a educação brasileira, a BNCC (BRASIL, 2018), também percebemos um silenciamento quanto à normatização do ensino de LIC na EI e no EFI (ÁVILA; TONELLI, 2020). Assim, em decorrência da não obrigatoriedade do ensino de LIC, observamos a inexistência de documentos oficiais norteadores que prescrevam sua implementação, bem como orientem a prática pedagógica de professores atuantes nesse contexto (LIMA; SOUZA NETO, 2019; TUTIDA, 2016).

Em consonância com Tonelli, Brossi e Furio (2018, p. 235), concebemos que as atuais políticas públicas

[...] insistem em ignorar o potencial das línguas estrangeiras para o desenvolvimento de alunos nos anos iniciais de escolarização e, conseqüentemente, muitas vezes impedem a valorização de ações que se propõem investigar (e contemplar) o processo complexo que é

¹¹ As referidas Diretrizes foram aprovadas em 09 de julho de 2020.

a formação de professores para atuar nesta faixa etária.

Sob essa perspectiva, devido à ausência de diretrizes que estabeleçam parâmetros para a formação do professor de LIC, o perfil desse profissional ainda se coloca em discussão recorrente. Para Rampim (2010, p. 90), “como a implantação desse ensino não foi legitimada por nenhuma lei, não existem diretrizes que ordenem uma formação específica para nenhum professor”. Da mesma maneira, compreendemos que, “sem parâmetros, mesmo que esse ensino seja implementado, não há uma regularidade de oferta, de conteúdo, de metodologias, etc.” (TUTIDA, 2016, p. 28). Assim, passamos a compreender que as problemáticas relacionadas à falta de sistematização do ensino de LIC mostram-se complexas, afetando aprendizes, professores e formadores.

Nesse sentido, ao buscarem discutir o perfil do professor habilitado para atuar no ensino de LIC, Tonelli e Cristovão (2010) discorrem sobre dois pontos: 1) os cursos de Pedagogia se ocupam em prover uma densa formação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, no entanto, não fornecem subsídios linguísticos para a atuação do pedagogo no ensino de LIC; 2) já os cursos de Letras, por sua vez, concentram-se em formar profissionais habilitados a mobilizarem conhecimentos linguísticos, teóricos, práticos e metodológicos para o ensino de línguas a partir do sexto ano do ensino fundamental II (EFII), mas não formam esse profissional para atuar junto às crianças.

Na esteira dessa questão, recorreremos à Resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010), que define as Diretrizes Nacionais para o EF. O artigo 31 do referido documento menciona a possibilidade facultativa de inclusão do ensino de uma língua adicional no currículo do EFI nas escolas que assim optarem. Nesses casos, no entanto, recomenda-se que “o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010, p. 9). Desse modo, embora esse seja um dos únicos documentos oficiais que, de modo bastante confuso, abarque, de certo modo, disposições para o ensino de LIC, ainda que em caráter opcional, é nesta Resolução que encontramos respaldo para defendermos que o professor graduado no curso de Letras deve ser o profissional apto e responsável por desenvolver o trabalho de ensino de LIC em contextos públicos e privados.

Ao retomarmos as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (CNE/CES 492/2001) (BRASIL, 2001), verificamos que essas preveem a formação de

professores para atuarem apenas a partir do EFII, em concordância com os documentos educacionais mencionados anteriormente. Entretanto, as referidas Diretrizes aludem para o princípio da “flexibilização na organização do curso de Letras” (BRASIL, 2001, p. 29) de acordo com as demandas sociais em vigência. Em face ao exposto, a partir da urgente necessidade de se adequar e modernizar os currículos dos cursos de Letras (BRASIL, 2020a), advogamos a favor da implementação de disciplinas obrigatórias para a promoção da educação inicial do docente de LIC.

Isso porque, assim como Cirino e Denardi (2019, p. 215), concordamos que “trabalhar com crianças não é uma tarefa simples. Trata-se de uma atividade complexa que exige muita preparação do professor”. Diante dessa complexidade que perpassa a profissão do docente de LIC, é minimamente esperado que a graduação em Letras forneça subsídios que amparem a atuação de seus futuros professores. Contudo, são muitas as pesquisas que expõem que os cursos de Letras ainda não se ocupam em formar professores de LIC preparados para atuarem com as particularidades que perpassam essa profissão, apontando para uma importante lacuna no percurso de formação inicial (CIRINO; DENARDI, 2019; COSTA, 2020; LIMA; SOUZA NETO, 2019; TONELLI; BROSSI; FURIO, 2018; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TUTIDA, 2016, para citar alguns).

Para Tonelli e Cristovão (2010), a ausência da educação para o trabalho de professores de LIC nas licenciaturas em Letras contribui com a formação de profissionais despreparados para lidarem com as atuais demandas desse campo educacional. Como as autoras assinalam, embora não tenhamos diretrizes oficiais que amparem a prática de ensino de LIC, diante da emergente necessidade percebida neste campo de atuação docente, torna-se imprescindível promover reformas nos currículos dos cursos de Letras. Como consequência dessa atualização curricular, esperamos que as referidas licenciaturas possibilitem que o professor de LIC consiga articular suas competências a fim de atuar satisfatoriamente junto ao seu alunado.

Nessa perspectiva, assim como Tonelli e Cristovão (2010, p. 68), assumimos que o docente responsável pelo ensino de LIC deva:

[...] dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentado em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão intimamente imbricadas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra; entre outros aspectos.

Considerando a emergente necessidade de reformulação dos currículos das licenciaturas em Letras, Santos (2011, p. 239) defende que “uma formação docente adequada deva dar conta tanto da aquisição do idioma inglês, quanto das formas de ensiná-lo, com vistas a uma aprendizagem significativa [...]”. Como a pesquisadora mencionada pondera, há particularidades específicas ao ensino de LIC que precisam ser focalizadas no percurso formativo docente desde a graduação em Letras. À vista disso, Santos (2011) ressalta que ao longo do processo de educação do professor (em nível inicial e continuada), é desejável que se priorize abordagens pautadas na construção colaborativa de conhecimentos, favorecendo espaços de interação entre professores formadores e docentes em formação.

Sob um ponto de vista semelhante, Cirino e Denardi (2019) também discutem a ausência de formação centrada na educação de professores de LIC. As autoras mencionadas assinalam que, como consequência da inexistência de abordagens teóricas e práticas sobre o ensino de línguas com crianças nos currículos de Letras, “o futuro professor de Inglês iniciará sua trajetória profissional sem conhecimento teórico-prático suficiente para ser bem sucedido” (CIRINO; DENARDI, 2019, p. 219). Em face ao exposto, inferimos que a omissão na oferta da formação docente poderá acarretar prejuízos tanto para a criança aprendiz quanto para o professor responsável pela condução do ensino de LIC.

Adiante, com o intuito de resumir os principais pontos tratados nesta seção, apresentamos, a seguir, a Figura 1, por meio da qual expomos as principais problemáticas interligadas à formação inicial do professor de LIC:

Figura 1 – Síntese das problemáticas na formação inicial do professor de LIC



Fonte: a própria autora.

Como retratamos na Figura 1, após recuperarmos as lentes teóricas acerca da formação do docente de LIC, chegamos à constatação de algumas problemáticas que perpassam a formação inicial desse professor, a saber: 1) a inexistência de diretrizes para o ensino e a formação do professor de LIC; 2) a discordância sobre o perfil do profissional responsável pelo ensino de LIC; e 3) a lacuna na formação inicial ofertada nos cursos de Letras.

Assim, mediante à discussão tecida até o momento, fica evidente que o ensino de LIC ainda enfrenta dificuldades de sentidos diversos, os quais são colocados em questão, principalmente, devido à falta de diretrizes oficiais que sistematizem a oferta dessa prática pedagógica. Entretanto, embora não tenhamos prescrições claras acerca da formação inicial necessária aos professores responsáveis pela atuação nesse contexto, e possamos constatar uma densa lacuna na educação de docentes de LIC nos cursos de Letras, também verificamos uma expansão de ações formativas ocorrendo nas universidades em âmbito nacional (SANTOS, 2011; TONELLI; BROSSI; FURIO, 2018; TUTIDA, 2016).

Conforme assevera Santos (2011, p. 239), “algumas ações isoladas têm acontecido e são bem-vindas”, uma vez que tais iniciativas têm sido o espaço

encontrado para promover a formação inicial e continuada de professores de LIC, a fim de que possamos “preencher esta lacuna” (TUTIDA, 2016, p. 32). Na esfera da educação em nível inicial, verificamos iniciativas formativas acontecendo nos seguintes formatos: a) em disciplinas optativas acerca do ensino de LIC; b) em projetos de extensão universitária; e c) em disciplinas do estágio supervisionado ao longo da graduação (TONELLI; BROSSI; FURIO, 2018). Além disso, em nível de formação continuada, também temos observado um considerável crescimento de ações formativas locais. Essas têm ocorrido por meio da oferta de cursos de especialização em universidades públicas¹² e via cursos de curta duração sobre as particularidades do ensino de LIC¹³ (SANTOS, 2011).

Nesse sentido, considerando o contexto no qual essa pesquisa se situa, na próxima subseção deste trabalho, ocupamo-nos em discutir o papel do estágio supervisionado na formação inicial do professor de LIC.

2.1.1 O Estágio Supervisionado como Espaço de Formação Docente

Segundo a proposição de Nóvoa (2017, p. 1.115), é necessário que continuemos a denunciar os problemas observados no contexto escolar e no âmbito da formação docente. Contudo, “este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da acção”. Pautando-nos nesse pressuposto, compreendemos que, mediante a constatação das dificuldades que perpassam o ensino de LIC na atualidade, torna-se imprescindível que tracemos rotas alternativas com vistas a tentar solucionar, em partes, a problemática verificada. É nesse sentido, portanto, que discutimos, nesta seção, em que medida o estágio supervisionado pode ser visto enquanto lócus da formação inicial de professores de LIC.

De acordo com Cirino e Denardi (2019, p. 220), “o momento dos estágios é aquele em que o acadêmico tem contato com uma sala de aula real e tem a possibilidade de conhecer pelo menos o mínimo do funcionamento de uma aula”. Por meio dessa afirmação, asseveramos que uma das características essenciais do

¹² No contexto da UEL, temos a oferta do Curso de Especialização em Ensino de Inglês para Crianças em modalidade EaD e totalmente gratuito.

¹³ No âmbito do Grupo de pesquisa FELICE/CNPq, temos observado a constante mobilização de pesquisadores na oferta de cursos de extensão que visam proporcionar formação para docentes de LIC atuarem nesse contexto.

estágio supervisionado é viabilizar aos alunos em formação pré-serviço a oportunidade de vivenciar e entender como se organiza seu espaço de trabalho futuro (sala de aula). Desse modo, Cirino e Denardi (2019) atestam que a inserção de licenciandos em contextos de ensino de LIC durante o estágio supervisionado pode prepará-los para sua prática docente futura ou, em alguns casos, pode até mesmo fazer com que os alunos-professores constatem que não possuem afinidade com esse público.

Contudo, assim como Brito e Ribas (2018), compreendemos que o estágio supervisionado não deve ser concebido dicotomicamente como um momento em que teorias são meramente aplicadas à prática, mas, sim, como "um espaço de formação e de possíveis deslocamentos discursivos, por promover a revisitação de teorias estudadas pelo licenciando e a ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem de uma outra língua" (BRITO; RIBAS, 2018, p. 245). Sob essa perspectiva, entendemos que, ao longo da prática supervisionada, o professor de línguas em formação inicial tem a possibilidade de atribuir novos sentidos para os conhecimentos teóricos que foram transpostos para o contexto da prática pedagógica de seu trabalho.

Como assinala Nóvoa (2017, p. 1.122), "o eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional". Nesse sentido, notamos que, para o autor citado, a formação de professores é construída por meio de uma relação intrínseca entre a prática docente, os conhecimentos teóricos e a socialização ou reflexão sobre o trabalho. Assim, entendemos que o estágio supervisionado deva se basear em uma perspectiva triádica, caminhando além da relação dicotômica marcada por 'teoria x prática', acrescentando momentos de socialização e reflexões constante entre alunos-professores e docentes formadores.

De acordo com Szundy e Cristovão (2008), a prática supervisionada de ensino empreendida nos cursos de licenciatura apresenta considerável potencial para a concepção de novos conhecimentos e reflexões acerca da atividade docente. No entanto, para que isso se concretize, as autoras asseveram que é necessário inserir professores em formação pré-serviço em projetos pedagógicos centrados nas vivências da sala de aula. Por meio desse engajamento dos alunos-professores, esperamos criar "espaços para que conhecimentos teóricos, técnicos e metodológicos construídos ao longo da graduação sejam transpostos para situações concretas de

ensino-aprendizagem e tornados alvo de reflexão contínua” (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008, p. 116). Sob esse viés, as autoras supracitadas ressaltam a importância de se considerar o estágio supervisionado como um lugar onde esferas teóricas, técnicas, metodológicas e reflexivas se imbricam ao longo da realização prática do ensino.

Em concordância com as ideias expostas acima, Stutz (2012, p. 89) declara que “a reflexão por meio da interação entre os integrantes de uma comunidade é o caminho para crescimento conjunto”. Consentindo com a autora, entendemos que o estágio supervisionado potencialmente favorece a integração entre os indivíduos que compõem esse espaço, uma vez que nesse lugar alunos-professores podem discutir e refletir sobre a ação educacional junto ao seu coletivo. Conforme Tonelli (2016, p. 52) assevera, a prática de estágio viabiliza a construção de relações dialógicas, “em que as discussões e reflexões a respeito das ações a serem colocadas em prática” podem ser contrastadas com as teorias discutidas.

Para Lima e Souza Neto (2019, p.141), “quando os professores têm a possibilidade de socializar suas experiências, passam a compreender melhor o que é ensinar Inglês para crianças e, conseqüentemente, sentem-se mais seguros”. Em face ao exposto, a nosso ver, é fundamental que o professor responsável pelas aulas do estágio supervisionado fomente a socialização de experiências dos docentes, suscitando o desenvolvimento de reflexões críticas sobre o agir. Nessa perspectiva, a prática supervisionada pode (e deve) viabilizar a abertura de espaços para que o grupo de licenciandos e formadores compartilhem, discordem e discutam as ideias expostas ao longo do processo formativo (BRITO; RIBAS, 2019, p. 247).

No contexto da formação inicial de professores de LIC, o estágio supervisionado se mostra ainda mais essencial, visto que esse pode ser um dos únicos momentos em que alunos-professores terão contato com a atividade de ensinar línguas para o público infantil. Conforme Tonelli, Brossi e Furio (2018, p. 255) declaram, “alguns objetos que constituem a atividade do professor de LIC apenas tornam-se parte do agir do professor em formação inicial após a experiência prática e reflexiva do estágio”.

Na esteira dessa discussão, Santos e Tonelli (2021) asseveram que a participação de alunos-professores em práticas supervisionadas no âmbito de LIC pode auxiliar o processo formativo desses profissionais. Isso porque, segundo as autoras mencionadas assinalam, o estágio supervisionado contribui para a sistematização de um trabalho coletivo, em que docentes formadores e professoras

em formação pré-serviço interagem e refletem juntos ao longo do processo de ensino. Nesse sentido, de acordo com Santos e Tonelli (2021), tais interações podem promover o contato com prescrições sobre a condução do processo de ensino de LIC e acerca da elaboração de instrumentos didáticos para esse cenário, bem como suscitar o desenvolvimento de autoprescrições sobre esse trabalho.

Além disso, também consideramos que o espaço do estágio supervisionado em LIC seja propício para explorar algumas das especificidades desse contexto, tais como a avaliação. Sob essa perspectiva, Balbino, Magiolo e Santos (2021) defendem que os cursos de formação inicial devam ocupar-se em promover o letramento de professores em avaliação, a fim de que esses profissionais desenvolvam práticas avaliativas mais coerentes e tornem o processo de ensino e aprendizagem com crianças mais significativo. Assim, para que os docentes de LIC se tornem letrados em avaliação, Moraes e Batista (2020) afirmam ser necessário que os professores: a) assimilem os conceitos relacionados a essa área; b) congreguem conhecimentos teóricos sobre a língua ensinada; e c) entendam “as características e capacidades próprias da criança e entend[am] os estágios de seu desenvolvimento (físico, cognitivo, emocional e social)” (MORAES; BATISTA, 2020, p. 06-07).

Adiante, de acordo com Ribeiro (2012), outra especificidade a ser abordada em contextos de formação inicial de professores, diz respeito às influências dos aspectos afetivos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Segundo declara o autor citado, é necessário que o alunos-professores tenham ciência do envolvimento afetivo muitas vezes mobilizado no ensino de línguas com crianças. Conforme pontua Tutida (2016), a “afetividade é um aspecto presente, importante, evidente e crucial” nesse cenário. Desse modo, entendemos que a prática supervisionada também possa ser lócus de contato com tal especificidade intrínseca ao ensino de LIC.

Para além do exposto, também compreendemos que o estágio supervisionado em LIC possa ser um espaço de discussão acerca dos objetivos que permeiam essa prática pedagógica, bem como um ‘lugar’ de desconstrução de concepções pré-construídas “sobre esse imaginário social que envolve o ensino de inglês para crianças” (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, p. 07). Sob essa perspectiva, para Kawachi-Furlan e Rosa (2020), ao tratarmos das crenças comuns (e muitas vezes equivocadas) em relação aos propósitos do ensino e aprendizagem de LIC nos cursos de graduação, oportunizamos que esses futuros professores

tenham acesso a novos pontos de vista que ampliam seus horizontes.

Diante da apresentado, entendemos que, mediante a prática supervisionada no âmbito da formação inicial em Letras, o professor em formação pré-serviço poderá:

- a) construir representações sobre seu contexto de trabalho;
- b) estudar aspectos teóricos que perpassam sua profissão;
- c) apropriar-se de metodologias adequadas para o ensino de LIC;
- d) ter contato com as prescrições dos docentes formadores;
- e) conceber autoprescrições sobre seu trabalho docente;
- f) analisar e elaborar materiais didáticos adequados ao ensino de LIC;
- g) ministrar aulas de LIC sob supervisão de professores formadores;
- h) refletir e dialogar sobre vivências, dúvidas, concepções e dificuldades que perpassam o trabalho do professor de LIC; e
- i) conceber práticas avaliativas adequadas ao contexto de atuação de LIC, dentre outros aspectos.

Sob essa perspectiva, ratificamos que a disciplina de estágio supervisionado em LIC pode fornecer subsídios para a construção de uma formação profissional universitária (NÓVOA, 2017, p. 1130), ou seja, uma educação inicial de professores disposta a preparar seus futuros docentes para “o exercício da profissão”. Nessa direção, consideramos relevante discutir a possibilidade de reformulação dos currículos dos cursos de Letras, os quais poderiam passar a incluir a disciplina de estágio supervisionado como um dos contextos obrigatórios para a atuação durante a licenciatura. No entanto, como atesta Tonelli (2016), embora seja um potencial espaço para o aprimoramento da formação docente, a prática supervisionada em LIC ainda se mostra inexplorada em grande parte dos cursos de graduação em Letras, necessitando de um olhar mais atento para a valorização de suas potencialidades na educação inicial de professores.

Nesse ponto, apoiando-nos nas vozes dos autores nos quais buscamos subsídios, sinalizamos que entendemos que a educação do professor de LIC não será esgotada em sua totalidade ao longo do percurso de formação em nível inicial. Isto porque consideramos que “a formação do professor é um processo constante e único, que percorre desde antes da formação inicial até a sua formação continuada” (COSTA, 2020, p. 131). Nesse sentido, sublinhamos que o docente de LIC, assim como todo e qualquer professor, constitui-se e desenvolve-se em

ininterruptas práticas formativas ao longo de sua vivência professoral.

Todavia, mesmo diante da infinitude que perpassa a formação docente, assumimos certa necessidade da ampliação de espaços formativos nos cursos de graduação de Letras, a fim de que possamos promover o contato e o conhecimento (mesmo que mínimo) de alunos-professores em relação ao contexto de ensino de LIC. Por meio dessa ação formativa, entendemos que os professores em educação pré-serviço “poderão tomar decisões sobre sua futura atuação, estando minimamente preparados para atuar com crianças, sem que seu trabalho traga mais prejuízos do que benefícios a seus alunos” (TUTIDA, 2016, p. 31).

Tendo em vista a discussão proposta, damos continuidade a este capítulo na seção a seguir, na qual discutimos a configuração da formação inicial de professores de LIC no contexto de ensino remoto.

2.1.2 A Formação Inicial do Professor de Língua Inglesa com Crianças no Ambiente Remoto

Em meados de março de 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, medidas urgentes foram tomadas: escolas foram levadas a fecharem as portas, suspenderem suas atividades presenciais e deslocarem-se emergencialmente para o ambiente *online*. Devido à urgência em promover distanciamento físico e evitar uma contaminação em massa da população, a Portaria Nº 343/2020 (BRASIL, 2020b) autorizou a implementação do Ensino Remoto Emergencial (doravante, ERE) em todos os contextos de ensino¹⁴. Como a própria denominação desse formato de ensino sugere, as práticas pedagógicas passaram a ocorrer em caráter urgente e em circunstâncias inusitadas para professores, alunos e toda comunidade escolar.

Tonelli e Kawachi-Furlan (2021, p. 84) atentam para o fato de que, a partir dessa situação conflituosa, educadores foram deslocados de forma abrupta para uma nova realidade de ensino e “em muitos casos, de modo não planejado”, tendo que conduzir sua prática docente “às pressas”. Por seu caráter totalmente inédito, o ERE causou diversas dúvidas, dificuldades e anseios aos professores que buscavam por meios de continuar a mediar a construção de novas aprendizagens junto ao seu

¹⁴ Esclarecemos que, em razão de filiarmo-nos às correntes teórico-metodológicas do ISD, para a qual o contexto é elemento determinante, consideramos relevante tecer considerações sobre o ensino remoto emergencial que perpassou o momento de elaboração desta pesquisa.

aluno. Além desse novo cenário desafiador, o docente de LIC teve que lidar, ainda, com os próprios conflitos que perpassam o ensino de LIC “os quais podem dificultar seu planejamento e sua implementação, sobretudo por conta da falta de políticas públicas (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021, P. 84).

Sob essa perspectiva, consentimos com Liberali (2020, p. 10) à medida que a autora postula que “nunca foi tão mandatário pensar em possibilidades para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode ser repetido sem reflexão”. Em outras palavras, entendemos que o novo cenário em tela tornou impreterível a busca por novos caminhos além daqueles habitualmente trilhados pelo professor em sua atividade de ensino, demandando o delineamento de novas rotas. Nesse sentido, em busca da criação do “inédito viável” (LIBERALI, 2020, p. 15), observamos professores tentando, incansavelmente, mobilizar novas práticas com vistas a atender às necessidades afloradas pela adoção do ERE.

Importa ressaltar que diante da conjuntura de distanciamento físico, a disciplina de estágio supervisionado também foi transposta para o contexto remoto. Como Kidd e Murray (2020, p. 2, tradução nossa) afirmam, “o ensino em contextos formais de prática do estágio (escolas) foi completamente deslocado para todos, entretanto, nesse ‘estágio vazio’, novas formas de prática emergiram”¹⁵. Assim, compreendemos que o ERE acionou “mudanças na forma de mediar o conhecimento e de construí-lo; práticas e metodologias tiveram que ser inovadas para atender o contexto digital” (FERRAZ; FERREIRA, 2021, p. 9). Conforme os autores retratam, a partir do deslocamento da prática supervisionada para o âmbito remoto, novas necessidades no processo de educação inicial de professores foram colocadas em questão.

Por um lado, Ferraz e Ferreira (2021, p. 8-9) pontuam que o afastamento entre alunos-professores e escolas da educação básica pode “comprometer esse movimento formativo, restringindo as possibilidades de ampliar o olhar investigativo sobre a docência”. Em contrapartida, Ferraz e Ferreira (2021, p. 9) também visualizam a inserção do estágio supervisionado no âmbito do ERE como uma potencial oportunidade de ressignificação do processo de educação inicial nas graduações, visto que este contexto “promoveu reflexões, novas construções e ressignificações”.

¹⁵ “*Teaching in formal practicum (school) contexts was completely removed for all, yet in this ‘practicum vaccum’, new forms of practice emerged*” (KIDD; MURRAY, 2020, p. 2).

Para Kidd e Murray (2020), mesmo diante das adversidades resultantes da transposição do estágio para o contexto remoto, professores formadores atribuíram novos sentidos ao trabalho docente e apoiaram seus alunos no desenvolvimento de sua aprendizagem profissional. Nesse processo, foi possível superar “desafios de (re)localizar e (re)enquadrar espaços e práticas de aprendizagem [...]”¹⁶ (KIDD; MURRAY, 2020, p. 2, tradução nossa) construídos a partir da mobilização de novos saberes ao longo da participação no estágio remoto.

Apesar dos potenciais pontos positivos resultantes da adoção do ERE, não podemos desconsiderar os desafios desencadeados mediante a sua implementação. Um dos primeiros impasses do ensino de LIC no contexto remoto diz respeito ao despreparo para o manuseio de ferramentas digitais. Segundo Albuquerque, Dallagnol e Santos (2021) atestam, por mais que as tecnologias digitais já estivessem sendo gradativamente integradas ao cotidiano escolar em um cenário pré-pandêmico, alunos e professores ainda apresentam dificuldades em utilizá-las para fins pedagógicos. Desse modo, “embora exista um arsenal de ferramentas e interfaces digitais, os professores pouco os dominam e sentem dificuldade em utilizá-los nas suas aulas” (FERRAZ; FERREIRA, 2021, p. 7-8).

Similarmente, outro desafio que tange a adoção do ERE deve ser enfatizado: muitos alunos (da graduação e da rede básica) ainda não possuem acesso (de qualidade ou nenhum) à *internet* ou a dispositivos eletrônicos que os permitam participar das aulas e/ou de atividades propostas. Perante essa situação conflituosa, temos que considerar que uma grande parte dos estudantes são prejudicados e excluídos do processo de ensino e aprendizagem proposto na esfera *online*, resultando em uma exclusão digital. Assim, conforme Tonelli e Kawachi-Furlan (2021, p. 92) retratam, as frágeis e desiguais condições de acesso ao ERE expõem “as desigualdades sociais e educacionais de nosso país”, as quais se mostram atenuadas neste momento pandêmico desafiador.

Para além do exposto, a falta de materiais didáticos adequados para o ensino de LIC em contexto remoto também pode ser visto enquanto um desafio para a prática docente. Em um cenário anterior à situação pandêmica, Aquino e Tonelli (2017) já discutiam sobre a escassez de materiais didáticos adequados para o ensino de LIC e sobre a dificuldade de elaboração de recursos didáticos para esse público.

¹⁶ “*challenges of (re)locating and (re)framing the spaces and practices of learning, [...]*” (KIDD; MURRAY, 2020, p. 2).

Assim, diante da adesão do ERE, notamos um agravamento dessa questão. Todavia, ao retomarmos o papel fundamental que o contexto exerce sobre o nosso agir (BRONCKART, 2007), verificamos que é imprescindível que o professor o leve em consideração ao planejar sua intervenção didática. Dessa maneira, entendemos que os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas do ERE devem ser elaborados ou adaptados em consonância “com o uso de aplicativos ou plataformas para que possibilitem interações sociais” (ALBUQUERQUE; DALLAGNOL; SANTOS, 2021, p. 100), bem como atendam às demandas do contexto digital de ensino e aprendizagem, que se mostra dinâmico.

Por fim, sem a intenção de esgotarmos todos os desafios que perpassam a prática de ensino de LIC no ERE, discutimos uma última problemática sobre esse contexto emergente de formação professoral: a ausência de supervisão dos responsáveis pelas crianças-aprendizes ao longo das aulas de LIC na esfera *online* (ALBUQUERQUE; DALLAGNOL; SANTOS, 2021). Por mais que esse desafio pareça não se relacionar com a formação inicial de professores de LIC, ele se coloca intrinsecamente relacionado ao ‘sucesso’ das práticas empreendidas junto aos alunos. No ambiente remoto, o professor regularmente necessita da mediação de um adulto responsável pela criança, principalmente pelo fato de estarmos fisicamente distantes e não conseguirmos ajudá-las com questões técnicas que podem surgir ao longo das aulas síncronas ou na realização de tarefas assíncronas.

Nesse sentido, embora o contexto remoto se mostre desafiador para o professor em formação inicial, é necessário considerar que

A realidade de ensino contemporânea é caracterizada por mudanças, imprevisibilidade e complexidade. Portanto, os professores precisam ter flexibilidade e sensibilidade para adaptarem-se a diferentes situações e escolherem soluções plausíveis a seus contextos de atuação (BRITO; RIBAS, 2018, p. 247).

Em face do exposto, concordamos com Tonelli e Cristovão (2010, p. 68) visto que as autoras postulam que o professor de LIC deve “considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente”. Isto é, entendemos que essa transformação envolve a habilidade do professor em adequar-se à realidade vivenciada (mesmo que esta seja desafiadora) e propor práticas docentes coerentes com as necessidades percebidas, como é o caso do ensino remoto atualmente. Desse modo, “na nossa perspectiva, uma das questões que fica latente é a importância da formação de professores para atuar também nesse cenário”

(TONELLI; KAWACHI-FURLAN, p. 93) que se mostra emergente. Sob esse ponto de vista, defendemos que o espaço do estágio supervisionado deva ser campo de formação onde alunos-professores vivenciem e reflitam sobre a sua futura profissão.

Tendo em vista a discussão realizada nesta seção, no próximo capítulo, discorreremos sobre a formação docente à luz dos conceitos teórico-metodológicos do ISD.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DO TRABALHO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

Neste capítulo, ocupamo-nos em discutir alguns dos conceitos centrais advindos da corrente teórico-metodológica a qual nos filiamos: o ISD, sobretudo, em sua vertente de estudos acerca do trabalho docente e sobre o ensino de gêneros textuais. Com isso, objetivamos viabilizar uma possível compreensão sobre as relações e potenciais contribuições das lentes do ISD para as pesquisas que enfocam a formação inicial de professores de LIC. Para tanto, apresentamos, em um primeiro momento, uma breve retomada dos pressupostos do ISD e sua proposta para o ensino de línguas. Em seguida, focalizamos conceitos essenciais que perpassam o trabalho docente na perspectiva do ISD, bem como os procedimentos de análise de textos produzidos pelos trabalhadores.

3.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA BREVE RETOMADA

A partir de uma abordagem ancorada nas noções de psicologia da linguagem de Vygotsky e de outras correntes das ciências humanas, o ISD se configura enquanto um construto teórico-metodológico que se ocupa em “analisar as condutas humanas como ações significantes” (BRONCKART, 2007, p. 13), as quais são entendidas como um “produto de um processo histórico de socialização” (BRONCKART, 2007, p. 21). Neste processo, a linguagem é tida como um dos instrumentos semióticos responsáveis pelo desenvolvimento do ser, uma vez que ela “nos constitui ao mesmo tempo em que a constituímos” (CRISTOVÃO, 2011, p. 7). Conforme Machado e Lousada (2013, p. 40) destacam, a característica que distingue o ISD de outras correntes interacionistas é a “ênfase especial que dá ao papel da linguagem no desenvolvimento psíquico humano”.

Assumindo tal interpretação, essa corrente teórico-metodológica tem como um de seus objetos de estudo as ações de linguagem empreendidas no âmbito das interações humanas situadas socio-historicamente. Assim, com o intuito de ampliar as capacidades de domínio da linguagem e proporcionar uma “atuação social mais consciente e participativa dos sujeitos” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 22), o ISD propõe um quadro teórico-metodológico levando em conta os aspectos

históricos, psicológicos, cognitivos, culturais, linguísticos e sociais que compõem o processo de aprendizagem e apropriação da linguagem.

Em face ao exposto, Bronckart (2007) ressalta a relevância de se investigar as ações, os textos e os discursos pelas lentes das práticas, ou seja, do agir. Para o autor mencionado, esse agir pode ter uma configuração geral (não verbal – por exemplo, o agir geral estaria relacionado a qualquer comportamento humano), mas, também, uma configuração discursiva/comunicativa (o agir de linguagem, ligado às práticas comunicativas). No âmbito coletivo, o agir comunicativo é denominado pelo autor de atividades de linguagem, já no plano individual, como ação de linguagem.

De acordo com Bronckart (2007, p. 71), as ações de linguagem são empiricamente materializadas em *textos*, definidos pelo autor como “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”. Conforme Bronckart (2007) postula, esses textos são produzidos diante das necessidades e dos interesses dos agentes e das condições que circundam a produção dos sujeitos. Nesse sentido, para o ISD, esses textos se associam a uma entidade genérica, com “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282), compartilhando da noção de gêneros discursivos bakhtiniana, mas utilizando o termo “gênero de texto”.

A partir das concepções teórico-metodológicas do ISD que consideram a linguagem enquanto um importante meio de desenvolvimento e interação humana, observamos o desdobramento dessa corrente em propostas didáticas para o ensino de línguas. É sobre esse aspecto que nos debruçamos na seção seguinte.

3.2 A PROPOSTA DIDÁTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA O ENSINO DE GÊNEROS DE TEXTOS

A partir da proposição do ISD sobre a realização das ações de linguagem por meio de gêneros textuais, os pesquisadores dessa corrente teórico-metodológica passaram a aprofundarem-se nos estudos sobre essa questão. É nesta perspectiva, portanto, que Schneuwly (2011, p. 25) desenvolve a ideia de que o gênero é um “megainstrumento” dotado de uma configuração relativamente estável que permite que os sujeitos ajam de modo eficaz em variadas situações de

comunicação.

Todavia, considerando que os gêneros “só poderão servir de mediadores para a comunicação e para o desenvolvimento linguageiro se forem apropriados pelo sujeito” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 626), passou-se a pensar em possibilidades de viabilizar essa apropriação. A partir dessa inquietação, notamos o surgimento de propostas didáticas centradas em promover o ensino de línguas por meio de gêneros textuais, com o intuito de criar condições propícias para que os alunos possam se apropriar das características contextuais e organizacionais desses gêneros e, por conseguinte, comunicar-se por meio deles. Ressaltamos que, a partir dessa proposta de apropriação dos gêneros, esperamos que os sujeitos consigam realizar suas práticas comunicativas dentro e fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, os autores do ISD defendem o ensino sistemático de gêneros textuais no ambiente escolar, a fim de que, no papel de professores, possamos mediar o processo de apropriação desses megainstrumentos no lugar mais apropriado para isso: a escola. Nesse contexto, podemos afirmar que “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.65). Nesse ponto, compreendemos, assim como Lenharo (2016, p. 33), que uma perspectiva de trabalho pautada no ensino de gêneros “permite ampliar os conhecimentos dos alunos no sentido do saber se comunicar, seja oralmente ou por escrito, em situações novas de linguagem” (LENHARO, 2016, p. 33).

À luz desse anseio em promover uma apropriação de gêneros no contexto escolar, notamos o advento de uma proposta de ensino de línguas pautada no trabalho com SD¹⁷, as quais “instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.65, grifo do autor). Segundo os autores genebrinos, a sequência didática (doravante SD) objetiva levar o aluno a dominar a produção de um gênero textual, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83), por meio do desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Diante dos conceitos apresentados acerca da base teórico-

¹⁷ Desenvolvemos uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de SD e de capacidades de linguagem na seção 3.2.2.

metodológica que nos fundamenta, o ISD, e sobre sua proposta didática para o ensino de gêneros, entendemos ser importante discutir o conceito de transposição didática de gêneros, conforme apresentamos na seção 3.2.1.

3.2.1 Transposição didática de gêneros

Para que um determinado conhecimento possa ser levado para o ambiente escolar e tomado como objeto de ensino, entendemos que seja necessário submetê-lo a um “conjunto de transformações e adaptações” (BARROS, 2012, p. 72). Esse processo tem sido denominado pelo ISD enquanto *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989), servindo-nos de apoio para compreender os procedimentos necessários para realizar certas adequações que subsidiem o trabalho com gêneros em sala de aula. Sobre essa questão, Stutz, Lanferdini e Souza (2014, p. 160) afirmam que, para o ISD, a transposição didática tem sido utilizada para “referir-se ao processo de didatização pelo qual devem passar os gêneros textuais para o ensino de línguas na escola”. Nesse processo, o gênero é emprestado de sua situação habitual de circulação e passa a ser tomado enquanto objeto/instrumento de ensino no contexto escolar.

Sob esse viés, consideramos que a construção do MD e da SD sobre o gênero a ser abordado constituem-se enquanto etapas do processo de transposição didática. Assim, ocupamo-nos em discutir esses conceitos na seção a seguir.

3.2.2 Capacidades de Linguagem, Modelo Didático do gênero e Sequência Didática

Anteriormente à exploração dos conceitos de MD e SD, consideramos necessário discutir a noção de capacidades de linguagem. Para o ISD, a apropriação de gêneros textuais se dá na medida em que os alunos desenvolvem e mobilizam capacidades de linguagem que os permitam compreender e produzir textos pertencentes ao gênero focado. Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p. 44), capacidades de linguagem são “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Assim, na concepção desses autores, essas capacidades encontram-se organizadas em três ‘categorias’: 1) capacidades de ação; 2) capacidades discursivas; e 3) capacidades linguístico-discursivas.

As *capacidades de ação* (CA) se relacionam às habilidades do sujeito de construir e mobilizar representações sobre o contexto de produção dos textos, identificando sua função social, a quem se dirige, quem o produz, qual seu conteúdo temático etc. Para Stutz e Cristovão (2011, p. 576) as CA podem ser desenvolvidas em atividades que levem o estudante a:

- (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
- (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
- (3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p. 576).

Adiante, as *capacidades discursivas* (CD) se referem ao desenvolvimento de representações sobre as características inerentes ao gênero, tais como seu plano global, sua organização interna e o reconhecimento de seus tipos de discurso e de sequências. O desenvolvimento dessas capacidades permite ao aluno:

- (1CD) Reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.;
- (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p. 577).

Já as *capacidades linguístico-discursivas* (CLD) têm relação com o reconhecimento das unidades linguísticas presentes nos textos, permitindo que o aluno compreenda e mobilize as operações linguísticas necessárias para a realização de textos do gênero abordado. Segundo Lenharo (2016, p. 31-32), ao desenvolver essas capacidades, o estudante poderá:

- (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
- (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
- (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
- (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um

texto;

(8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;

(9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;

(10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;

(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor;

(12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo (LENHARO, 2016, p. 31- 32)

Para além das três capacidades discutidas acima, Cristovão e Stutz (2011), ao perceberem uma necessidade de englobar elementos mais amplos, propõem uma expansão dessas categorias a partir da inclusão das *capacidades de significação* (CS). Para as autoras citadas, as CS

[...] possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23).

Nesse sentido, de acordo com Cristovão e Stutz (2011, p. 23), as CS podem ser desenvolvidas em atividades que levem o aprendiz a:

(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;

(2CS) Construir mapas semânticos;

(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;

(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;

(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;

(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;

(7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero;

(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23).

Sob esse mesmo viés, Lenharo (2016), com base nas asserções de Dolz (2015), também promove uma expansão dos conceitos de capacidades de linguagem, inserindo a noção de *capacidades multissemióticas* (CMS). De acordo com Lenharo (2016), as CMS focalizam aspectos relacionados diretamente à interpretação de múltiplas semioses que compõem os textos. Para melhor compreender essas capacidades, retomamos as categorias propostas pela autora:

(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;

- (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;
- (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;
- (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.
- (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero (LENHARO, 2016, p. 32).

Em face ao exposto, é possível notar a existência de diferentes categorias de capacidades de linguagem que, quando mobilizadas pelos sujeitos, permitem que ele concretize sua produção textual com êxito, atingindo seus objetivos e se comunicando por meio de gêneros. Entretanto, importa sublinhar que, embora tenhamos apresentado as capacidades de linguagem de forma compartimentada, elas “são interligadas e contribuem para que o aluno aproprie-se de gêneros textuais orais ou escritos de forma global” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20).

Dando continuidade à discussão das dimensões que englobam a transposição didática do gênero, tecemos algumas considerações sobre o papel do MD. Como uma das primeiras etapas do processo de tornar um gênero textual ensinável, pesquisadores do ISD recomendam que se elabore o MD do gênero textual que será objeto de ensino da SD a ser elaborada (passo posterior). Como pontua Barros (2012, p. 15), o MD “permite visualizar as características (acionais, discursivas, linguísticas) de um gênero e, sobretudo, facilita a seleção de suas *dimensões ensináveis* para certo nível de ensino”.

Para Schneuwly e Dolz (2011), o modelo didático (doravante MD) é uma das ferramentas primordiais da engenharia didática, pois permite ao professor conhecer a fundo o gênero a ser ensinado. A construção do MD implica em: 1) realizar uma busca por saberes de referência em relação ao gênero; 2) descrever os diferentes aspectos do gênero, constatados por meio de uma análise de exemplares do texto; 3) diagnosticar as capacidades de linguagem dos aprendizes em relação ao gênero; e 4) delimitar os parâmetros do projeto didático, a fim de que possamos moldar o gênero às necessidades do contexto de intervenção. Assim, destacamos que a modelização didática do gênero tem por finalidade, dentro da engenharia didática do ISD, subsidiar a construção da SD.

Mediante à elaboração do MD, o próximo passo da *transposição didática* de gêneros diz respeito à planificação da SD a ser implementada para promover a apropriação do gênero abordado. A fim de que se possa promover uma

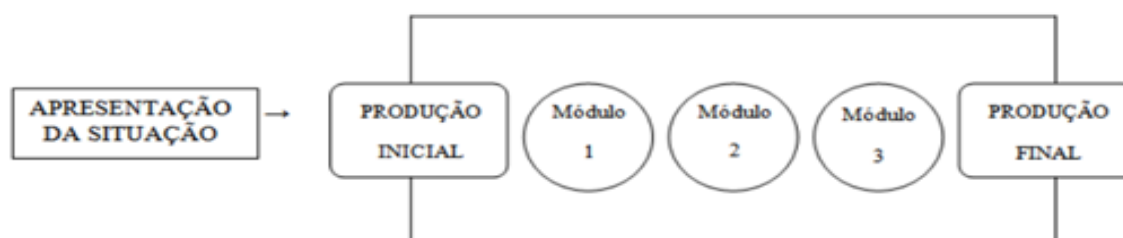
progressão em relação às capacidades de linguagem dos aprendizes para a apropriação de gêneros textuais, o ISD propõe que seja adotada uma metodologia de trabalho pautada na SD. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 97) uma SD é

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 97).

Desse modo, entendemos que a organização sistemática da SD em torno de um gênero textual pode fornecer os instrumentos necessários para a apropriação dos gêneros trabalhados. Sob esse viés, a SD atua como um mecanismo de apropriação dos gêneros textuais, uma vez que parte de uma dificuldade real relacionada ao seu uso, e, a partir da constatação dessa problemática, visa promover a apropriação de uma prática de linguagem por meio de um trabalho intensivo (BARROS, 2012).

O conjunto de atividades da SD organizam-se em etapas e podem ser melhor representadas pelo esquema a seguir (Figura 2):

Figura 2 – Esquema básico da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

Como visualizamos na Figura 2, a primeira etapa da SD constitui-se pela *apresentação da situação*, na qual se apresenta o projeto de classe que será realizado e o gênero a ser trabalhado, permitindo que os alunos construam, nesta etapa, representações sobre o contexto de produção do gênero. Ainda nessa fase, é recomendado que o professor explore exemplares do gênero selecionado como objeto de ensino, visando estabelecer contato entre o aluno e o gênero. A respeito deste primeiro ciclo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 84) destacam que esse “é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”.

Em seguida, observamos a segunda etapa da SD, a *produção inicial*, na qual é solicitada a produção de uma primeira versão do texto, tendo em vista a proposta sugerida pelo professor mediador. Essa primeira produção possui um caráter valioso, visto que permite constatar um diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos acerca da situação de comunicação solicitada. Acerca da relevância desta fase, podemos atestar que a *produção inicial*

[...] permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a seqüência quanto o aluno (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86).

Logo, tendo em vista as capacidades dos alunos e suas dificuldades em relação ao gênero, desenvolvem-se os *módulos* de atividades. Para essa etapa, não é possível delimitar um número ideal de módulos a serem desenvolvidos, visto que esse fator vai depender das necessidades específicas do contexto, com base nas lacunas percebidas pelo professor na produção inicial. Ressaltamos que, durante a elaboração dos módulos de atividades, é importante que o docente busque trabalhar as características que constituem o gênero abordado. Nesse sentido, as atividades devem se organizar de acordo com objetivos específicos de cada módulo, respeitando uma relação de similaridade entre seus propósitos, caminhando, pois, “do mais complexo para o mais simples” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 88).

Ademais, os trabalhos de formulação e adequação dos módulos dependem do contexto de intervenção. Assim, sublinhamos que os módulos respeitam uma ordenação de seqüência de atividades, seguindo determinados critérios, como apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 11): “a ordem dos módulos de uma seqüência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras”.

A respeito das competências desenvolvidas ao decorrer dos *módulos*, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) salientam, resguardados pelas teorias da psicologia da linguagem, que essas atividades devem trabalhar com problemáticas de diferentes níveis na produção de textos. Dentre essas, os autores destacam quatro: 1) a *representação da situação de comunicação*; 2) a *elaboração dos conteúdos*; 3) o *planejamento do texto*; e, por último, 4) a *realização do texto*. Assim, para promover a autonomia do aluno em relação a resolução das problemáticas citadas acima, os

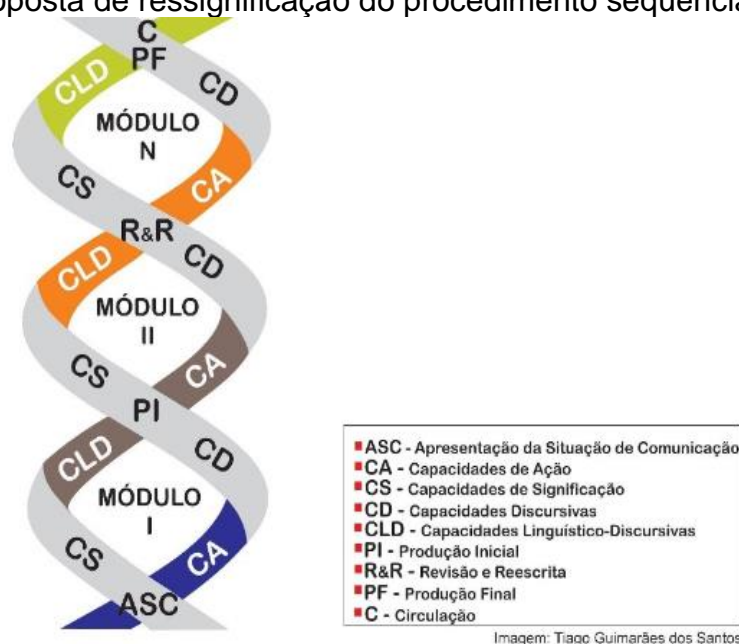
módulos devem ser elaborados tendo em vista uma perspectiva que priorize a variação dos modos de trabalho. Nesse contexto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) propõem três grandes categorias de atividades: a) as atividades de observação e de análise de textos; b) as tarefas simplificadas de produção de textos; e c) a elaboração de uma linguagem em comum.

Por fim, propõe-se a finalização da SD com a *produção final*, na qual se espera que o aluno coloque “em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 90). Nesta última etapa, ressaltamos a importância de se trabalhar com as produções textuais de modo que o estudante analise seu texto e que consiga compreender seu papel de agente produtor de suas práticas de linguagem. Além disso, salientamos a importância da realização de uma avaliação dos textos por parte do professor, considerando a possibilidade de solicitar sua revisão e reescrita, a fim de que possamos ajudar os alunos a superarem suas dificuldades e se apropriarem do gênero em questão.

No entanto, mesmo reconhecendo a importância do processo de reescrita textual, os autores do ISD não orientam a execução de uma etapa distinta para esse procedimento metodológico. Essa fase é considerada por Barros (2014, p. 47) como um “momento de conscientização dos ‘problemas’ que ainda persistem e de oportunidade de aprimoramento das capacidades de linguagem envolvidas na leitura/produção do gênero”. Dessa forma, a autora sugere que a etapa de revisão/reescrita seja também inserida ao esquema básico da SD, sendo mobilizada nos momentos julgados como adequados pelo professor mediador.

Sob essa perspectiva, para além do modelo inicial que apresenta o procedimento da SD (Figura 2), concebido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), também consideramos relevante retratar, nesta pesquisa, uma recente proposta de reconfiguração do esquema básico do instrumento didático. Para tanto, apresentamos a Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Proposta de ressignificação do procedimento sequência didática



Fonte: Miquelante, Cristovão e Pontara (2020).

A partir da Figura 3, disposta acima, podemos visualizar a representação do procedimento SD de forma mais dinâmica, demonstrando a correlação e a mobilização contínua das CL ao longo do processo de toda a implementação do dispositivo didático. Conforme Miquelante, Cristovão e Pontara (2020, p. 156) afirmam, tal proposta de ressignificação visa demonstrar que o instrumento SD “pode promover um processo de ensino e aprendizagem com vistas a potencializar o desenvolvimento das CL dos/as estudantes de forma articulada nos diferentes módulos”. Além disso, tal reconfiguração também nos permite visualizar a inserção de etapas de revisão e de reescrita como procedimentos intrínsecos à realização dos módulos de atividades que são sistematicamente organizados.

Tendo em vista os conceitos que perpassam a transposição didática de gêneros, na seção a seguir, discutimos, brevemente, algumas das características que constituem o gênero escolhido como objeto de ensino na SD elaborada colaborativamente nesta pesquisa.

3.2.3 O gênero Histórias em Quadrinhos no ensino de Língua Inglesa com crianças

A princípio, consideramos importante retomar o conceito de Machado (2007) sobre o trabalho docente. Para a autora, na atividade de trabalho, o professor

dispõe de “artefatos materiais ou simbólicos construídos socio-historicamente, dos quais ele se apropria transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados” (MACHADO, 2007, p. 92-93). Com base nessa asserção, consideramos que tanto a SD elaborada nesta pesquisa quanto o gênero HQ configuram-se enquanto artefatos sobre os quais as alunas-professoras agiram, transformando-lhes em instrumentos para o seu trabalho. Desse modo, por mais que esta pesquisa focalize o trabalho docente, não poderíamos deixar de discorrer sobre esses instrumentos fundamentais para a construção da própria planificação da atividade dessas professoras em formação inicial.

Nesse sentido, pautando-nos, fundamentalmente, na proposta de ensino por meio de gêneros textuais do quadro teórico-metodológico do ISD, consideramos que, ao levarmos o gênero Histórias em Quadrinhos (doravante HQ) para o contexto escolar de ensino de LIC, possibilitamos que aluno tenha contato com uma situação real de comunicação, visto que esses textos não são, naturalmente, modificados ou criados para fins educacionais. Isto é, as HQs são textos que circulam pelas esferas sociais de comunicação e que podem ser transpostos para o universo escolar como um objeto de ensino, mas que fazem parte do contexto social dos alunos.

Pensando em sua composição, podemos dizer que as HQs se constituem por meio da combinação fundamental entre linguagem verbal e não-verbal, sendo ambas essenciais para a compreensão da sua totalidade. Assim, os recursos linguísticos e imagéticos encontram-se interligados nas narrativas desses textos. Segundo pontua Mendonça (2002, p. 196), “desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs”, uma vez que essas duas semioses (verbal e não-verbal) interagem e se complementam, levando seu leitor a construir representações sobre a relação entre esses dois elementos ao longo da construção de significações sobre a leitura.

De modo semelhante, Vergueiro (2018) aponta que a combinação desses recursos (verbais e imagéticos) aproxima o leitor, viabilizando a experimentação do mundo imaginário, permeado de sinestésias e metáforas, ao mesmo tempo em que aborda temas comuns, próprios do cotidiano, o que também pode gerar um interesse do aluno acerca deste gênero. Assis (2011), ao discorrer sobre as potencialidades da HQ na esfera escolar, afirma que esse gênero possibilita explorar tanto as competências de escrita e leitura, quanto a própria prática da

oralidade dos alunos. Além disso, a autora também destaca a potencialidade da exploração de elementos semióticos constituintes das HQs, uma vez que esses são intrínsecos ao gênero, sendo essenciais para a sua composição e posterior interpretação por parte dos leitores.

Sobre a temática abordada nas HQs, Mendonça (2002) pondera que há uma infinidade de possíveis temas a serem tratados nos exemplares deste gênero a depender dos interesses do público-leitor a quem a HQ se dirige. Logo, quando destinadas ao público infantil, as HQs costumam ter crianças ou animais como personagens, apresentando questões próximas às vivências da infância, como um universo de brincadeiras, aventuras e imaginação, como uma forma de despertar certa identificação e interesse desse público.

A organização textual do gênero HQ é centrada, majoritariamente, em um discurso do tipo narrativo marcado pela presença de sequências dialogais (MENDONÇA, 2002). Como pontua Ramos (2009), os recursos mobilizados nas HQs fazem parte aos elementos que constituem a narrativa. Nesse sentido, como a organização da narrativa nesse gênero é sistematizada em quadros sequenciados (denominados de vinhetas), podemos observar a mobilização de um “trabalho cognitivo maior por parte do leitor, de modo a preencher as lacunas e reconstruir o fluxo narrativo” (MENDONÇA, 20021, p. 196). Sob esse viés, conforme assinalam Cristovão, Durão e Nascimento (2007, p. 40), “é a imaginação do leitor que produz a continuidade das sequências interrompidas pelos quadrinhos, o timbre de voz dos personagens, suas entonações e as onomatopeias”, o que nos permite afirmar que a leitura de HQs exige uma extensa participação e envolvimento do seu leitor na construção de sentidos e significados para as narrativas.

Dessa forma, acerca dos aspectos semióticos do gênero HQ, Ramos (2019) destaca o papel fundamental da mobilização de balões de fala e de pensamento como elementos imprescindíveis à construção desse gênero. Segundo o autor mencionado, os balões se diferenciam por meio de elementos gráficos e icônicos que os circundam, podendo representar diversas emoções dos personagens. Assim, esse elemento pode ser considerado como uma das características intrínsecas ao gênero que permitem que o leitor realize inferências e atribua possíveis significações sobre a história lida.

Diante da síntese tecida acerca dos elementos que compõem as HQs, torna-se possível compreender a potencialidade desse gênero para o ensino de LIC.

É sob essa perspectiva que propusemos a elaboração colaborativa de uma SD sobre o gênero HQ no âmbito do estágio supervisionado em LIC. Entendemos que esse é um espaço no qual os professores em formação pré-serviço estão se desenvolvendo e aprimorando suas práticas docentes. Logo, a experiência de elaborar e implementar uma SD pode se mostrar uma valiosa oportunidade para promover a apropriação teórico-metodológica do ensino de línguas por meio de gêneros textuais.

Dessa forma, na seção posterior, tecemos algumas considerações sobre algumas das possíveis contribuições do processo de elaboração colaborativa de sequências didáticas, com base em experiências apontadas em pesquisas anteriores.

3.2.4 A elaboração colaborativa de sequências didáticas

Nesta seção, discorreremos brevemente acerca do processo de elaboração coletiva de SDs enquanto uma prática formativa. Entendemos que tais reflexões ajudam-nos a compreender a relação entre a construção de tal instrumento didático e seus possíveis efeitos no processo de formação de professores em educação inicial ou continuada, assim como propomos neste trabalho.

Para Szundy e Cristovão (2008, p. 118), a vivência de elaboração de MD e de SD em colaboração “pode constituir uma ferramenta alternativa na formação pré-serviço do futuro professor, à medida que faz o aluno refletir sobre a tríade didática – sujeitos (alunos e professor), objeto do conhecimento e ferramenta”. Nesse sentido, de acordo com as autoras mencionadas, ao engajar-se na planificação de tais instrumentos didáticos, o aluno-professor tem a possibilidade de conhecer mais a fundo os elementos que constituem o trabalho docente (MACHADO, 2007), tendo a oportunidade de apropriá-los ao longo de sua formação. Além disso, Szundy e Cristovão (2008) também assinalam que a concepção de SDs também coloca o docente em constante reflexão acerca de sua prática pedagógica, permitindo que ele caminhe além do consumo de materiais didáticos pré-construídos por terceiros.

Assumindo uma perspectiva semelhante, Lanferdini (2012, p. 65) afirma que o processo de planificação de atividades didáticas mostra-se ainda escasso no âmbito escolar, visto que, em muitas vezes, observamos que o docente “apenas reaplica propostas de ensino que já haviam sido preparadas para outras turmas ou atividades que compartilha com colegas da área”. Buscando rotas

alternativas ao problema evidenciado, em sua pesquisa, a autora mencionada focaliza o processo de planejamento coletivo de uma SD, o qual ocorreu junto a três professoras em formação continuada. De acordo com as constatações de Lanferdini (2012, p. 157), “planejar, dessa maneira, constitui-se como um meio importante de formação”. Isso porque, segundo a pesquisadora aponta, ao planificar um instrumento didático como uma SD, o docente precisa engajar-se em um processo de reflexão que o leve à alinhar as necessidades de aprendizagem advindas de seu contexto aos seus objetivos de ensino. Logo, consideramos que tal percurso pode viabilizar espaços formativos para o docente em questão.

Segundo defende Stutz (2012), a elaboração de SDs junto a professores em formação inicial implica, ainda, engajar reflexivamente tais sujeitos no processo de transposição didática necessário para o trabalho com ensino de gêneros textuais. Nesse percurso, a autora mencionada aponta que os docentes têm a oportunidade de articular os *saberes a ensinar*, que “são os saberes utilizados como objeto de trabalho do professor para ensinar” (STUTZ, 2012, p. 82) aos *saberes para ensinar*, os quais “são os saberes que constituem o instrumento de trabalho do professor” (STUTZ, 2012, p. 82). Diante de tal articulação em prol da elaboração do instrumento didático sob o qual irá agir (a SD), Stutz (2012) assevera que essa experiência pode contribuir para que o aluno-professor desenvolva consciência sobre as particularidades que perpassam a prática pedagógica.

Nessa mesma direção, Lanferdini (2019) pontua que a experiência de planificação coletiva de SDs e a reflexividade sobre esse processo podem ser fontes propulsoras do desenvolvimento profissional de professores em formação pré-serviço. Para a pesquisadora mencionada, a elaboração desse instrumento didático oportuniza a tomada de decisões individuais e coletivas por parte dos alunos em educação inicial, bem como proporciona a mobilização das dimensões do planejamento. Desse modo, tais particularidades viabilizadas pelo planejamento de uma SD podem ser vistas “como potenciais promotoras de desenvolvimento dos alunos-professores” (LANFERDINI, 2019, p. 389), uma vez que são habilidades desenvolvidas ao longo do processo de elaboração de tal instrumento didático.

Além disso, após realizar uma revisão bibliográfica de pesquisas ocupadas em discutir as implicações do processo de construção de MDs e de SDs, Lanferdini (2019) chega à conclusão de que esse percurso pode contribuir com a formação de professores por conta de algumas particularidades. Quais sejam:

- a) Desenvolvimento de saberes/conhecimentos e capacidades docentes;
- b) Reflexividade sobre a própria prática;
- c) Articulação de conhecimentos práticos e teórico-metodológicos;
- d) Pesquisa por parte do professor;
- e) Geração de tensões/conflitos potenciais de desenvolvimento;
- f) Planificação sistemática de atividades e gestos de ensino;
- g) Problematização, reconstrução e ressignificação de práticas de ensino;
- h) Tomada de consciência dos aspectos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem;
- i) Transformação de artefatos em instrumentos de ação pedagógica;
- j) Mudança de posicionamento do professor de consumidor de teorias e métodos de ensino para produtor de seu próprio material didático (LANFERDINI, 2019, p. 129).

Diante da discussão realizada até este ponto, compreendemos que as pesquisas anteriores às nossas já demonstraram o potencial positivo do planejamento de instrumentos didáticos como a SD para a educação inicial e continuada de professores. Isso porque, assim como Cristovão (2015, p. 161), entendemos que “a reflexão que atravessa todo esse processo é o fio condutor dessa formação”. Dessa forma, nesta pesquisa, visualizamos a experiência de elaboração de tal dispositivo didático, no âmbito do estágio supervisionado em LIC, como uma vivência significativa para a educação inicial de professores, uma vez que essa prática pode contribuir para que alunos-professores tenham a oportunidade de desenvolver conhecimentos particulares à sua profissão ao longo dessa experiência.

Considerando o exposto nesta seção, entendemos ser necessário discutir o papel do professor no âmbito do quadro teórico-metodológico adotado nesta pesquisa (o ISD). Com esse objetivo, tratamos sobre esse assunto na seção seguinte.

3.3 O TRABALHO DOCENTE

Apesar de sua notável relevância nas discussões atuais, de acordo com Bronckart (2006, p. 203), é recente o reconhecimento da atividade educacional enquanto “um verdadeiro trabalho, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico”. Esse entendimento acerca da atividade docente só pôde ser concretizado a partir da consideração do “trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, como objeto legítimo de estudo” (MACHADO, 2007, p. 85) e do abandono da concepção de docência como uma “missão” (MACHADO, 2009, p. 81). Assim, a junção desses

fatores propiciou a construção de um sentido profissional e complexo acerca da atividade desempenhada pelo professor.

Nesse sentido, conforme Bronckart (2006), por muito tempo, as pesquisas desenvolvidas no campo da didática de línguas estiveram focalizadas, quase que exclusivamente, na investigação dos processos de aprendizagem dos alunos e, posteriormente, na análise da efetividade da aplicação de projetos de ensino de línguas na sala de aula. Todavia, do estudo dessas questões decorreu o interesse pelo trabalho desempenhado pelo professor, com o propósito de compreender a “realidade do trabalho educacional” (BRONCKART, 2006, p. 207).

Machado (2007), por sua vez, pondera que, no contexto educacional brasileiro, a expansão da investigação relacionada à atividade de ensino esteve intimamente ligada às mudanças no mundo do trabalho, colocadas a partir de reformas nos sistemas educacionais. A título de exemplo dessas modificações ocorridas, a autora mencionada cita a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, os quais instauraram a “necessidade de constituição de um novo profissional de ensino” (MACHADO, 2007, p. 89). Assim, como desdobramento dessas novas ‘demandas’ institucionais e mercadológicas, pudemos observar um crescimento do desenvolvimento de pesquisas acerca da formação do professor.

Contudo, diante da expansão dos estudos sobre o trabalho docente, percebeu-se “a necessidade de se considerar o professor não apenas como um mero executor de prescrições” (MACHADO, 2007, p. 91) que lhes foram impostas, o que compactuaria com a adoção de uma concepção taylorista do trabalho. Desse modo, considerando a complexidade que constitui a atividade docente, pesquisadores do ISD têm se ancorado nos aportes teórico-metodológicos desenvolvidos em outras áreas do saber, como a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) e a Clínica da Atividade (CLOT, 2006) para desenvolverem suas pesquisas sobre o trabalho do professor. Ressaltamos, no entanto, que tal diálogo entre as teorias mencionadas foi proposto a partir de Machado (2004).

Com o intuito de elucidar a associação dos pressupostos do ISD às vertentes mencionadas, retomamos a asserção de Machado *et al.* (2004, p. 90) sobre essa questão:

A conjunção dessas diferentes teorias não se dá de forma aleatória, mas sim, obedece a critérios que nos permitem uma coerência teórica,

pois apenas assumimos vertentes e autores dessas disciplinas que desenvolvem uma abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem.

Com base nessa ideia, nota-se que a união do ISD à Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) e à Clínica da Atividade (CLOT, 2006) só se torna possível porque essas bases teórico-metodológicas compartilham de abordagens compatíveis àquelas adotadas no ISD (MACHADO *et al.*, 2004). Em face ao exposto, a fim de que possamos melhor compreender as vertentes nas quais o ISD se ancora para construir uma concepção do trabalho docente, consideramos importante apresentar, mesmo que brevemente e sem a intenção de esgotar o assunto, alguns dos pressupostos adotados por essas duas correntes.

Em relação à Ergonomia da Atividade, retomamos a afirmação de que essa abordagem, “quer entendida como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a *atividade de trabalho*” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 86, grifo da autora). Sob essa perspectiva, baseamo-nos na definição de Amigues (2004) sobre a constituição do trabalho docente. Conforme o autor mencionado aponta, embora o objeto central da atividade do professor consista em organizar meios para que os alunos se apropriem de um objeto do conhecimento, o trabalho docente também se dirige “à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 41). Dessa forma, o autor defende que a atividade docente é socialmente situada, sendo construída por meio das relações coletivas entre os diversos sujeitos que fazem parte desse sistema e mediada por ferramentas. Nessa perspectiva, com base em Amigues (2004), apresentamos uma síntese dos elementos que constituem a atividade docente, conforme expomos na Figura 4:

Figura 4 – Objetos constitutivos da atividade docente



Fonte: a própria autora, com base em Amigues (2004).

Conforme é possível observar a partir da Figura 4, Amigues (2004) entende que o trabalho do professor é perpassado e constituído por quatro objetos. As prescrições fornecem orientações que regulamentam e amparam as ações docentes e, ao mesmo tempo, constituem a atividade do professor. Conforme aponta Souza-e-Silva (2004, p. 90), as prescrições são “às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias”, mas, ainda assim, não podem ser ignoradas pelo professor, visto que são elas que orientam “o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido”. Quanto à sistematização das prescrições, essas se materializam em textos prescritivos (provindos de instituições externas ao agente) e em textos autoprescritivos (produzidos pelo próprio trabalhador em situações de trabalho) (MACHADO *et al.*, 2004).

Adiante, temos os coletivos de trabalho. Segundo Amigues (2004), e em contrapartida à visão individualista acerca do trabalho docente, a atividade do professor se constitui na (e por meio da) coletividade. Para além de ser uma resposta a uma prescrição administrativa de trabalho em equipe, a atividade coletiva entre professores busca mobilizar esses profissionais de modo a “dar uma resposta comum às prescrições” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90). Assim, por mais que haja uma singularidade/individualidade nas ações dos professores, há sempre um reflexo de ordem coletiva nessa atividade, uma vez que o trabalho docente também se constitui por meio e no meio da coletividade.

Já as regras do ofício, construídas também por meio dos coletivos, são consideradas um elemento que une os profissionais entre si, colocando-se como

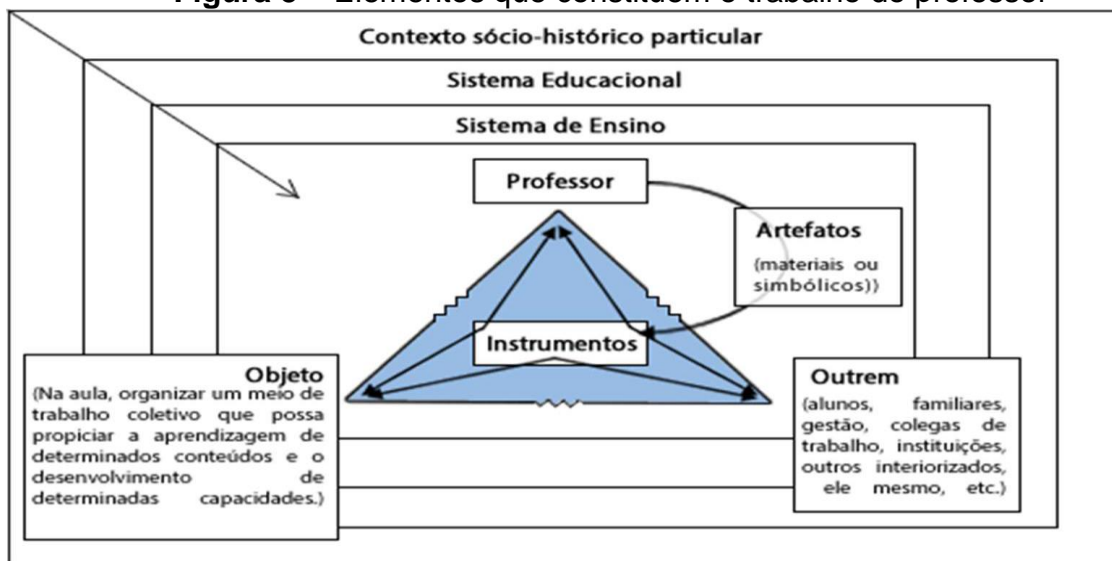
“uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 43, grifos do autor). Ademais, cabe destacar que as regras do ofício se compõem por gestos genéricos, relacionados ao conjunto de professores, e por gestos específicos, referentes à disciplina de atuação docente.

Por fim, as ferramentas também constituem o trabalho docente enquanto os meios utilizados pelos professores em situação de trabalho para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Como assinalado por Amigues (2004), o professor se utiliza de ferramentas pré-existentes e/ou as modifica para que possa atingir seus objetivos, de acordo com as necessidades emergidas em seu contexto de atuação. Desse modo, ao passo que o docente se apropria dessas ferramentas (e ao mesmo tempo é modificado por elas), ele passa a transformá-las em instrumentos para a ação (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2007).

No que se refere à Clínica da Atividade, tal corrente teórico-metodológica propõe-se a analisar as relações entre o trabalho e a psicologia, concentrando-se, mais especificamente, nas “transformações do próprio trabalho na sociedade e na vida pessoal” e no “conjunto das contribuições psicológicas em termos de análise do trabalho” (CLOT, 2006, p. 11). Para isso, pesquisadores filiados à tal abordagem utilizam-se de métodos de investigação específicos que permitem-lhes analisar o trabalho dos indivíduos focalizados, bem como proporcionam que os próprios trabalhadores examinem a realização da sua atividade.

Em face ao exposto, é com base em uma assídua revisão dos pressupostos admitidos pelas vertentes de estudos de Amigues (2004), de Clot (2006) e de outros autores filiados à Ergonomia da Atividade, à Clínica da Atividade e ao ISD, que Machado (2007) se alicerça para definir as características que integram o trabalho do professor. Para resumir a visão de Machado (2007) sobre a atividade docente, apresentamos a Figura 5, na qual Hernandez-Lima (2020) expõe uma síntese dos elementos constituintes do trabalho do professor:

Figura 5 – Elementos que constituem o trabalho do professor



Fonte: Hernandes-Lima (2020, p.102).

A partir da Figura 5, a qual foi inicialmente proposta por Machado (2007) e atualizada por Hernandes-Lima (2020), tecemos uma síntese das características da atividade docente. Nesse sentido, o trabalho do professor: é *situado*, uma vez que é orientado pelas condições de seu contexto sócio-histórico e de seu contexto mais imediato; é *pessoal*, porque é fruto da mobilização das dimensões físicas, cognitivas e emocionais de cada trabalhador; é, também, *impessoal e prefigurado*, visto que deve seguir às prescrições advindas de instâncias externas e hierárquicas; é *mediado* por ferramentas/artefatos que, quando internalizados pelo professor, tornam-se *instrumentos* materiais ou simbólicos utilizados para conduzir seu trabalho; é *interacional*, uma vez que durante seu agir, o professor transforma e é transformado pelo seu meio.

Além disso, a atividade docente também: é *interpessoal*, dada sua relação com diversos sujeitos que direta ou indiretamente integram seu contexto de trabalho (alunos, pais, colegas, direção etc.); é *transpessoal*, porque é perpassada por conhecimentos e figurações coletivas do agir relacionados ao seu ofício; é *conflituosa*, uma vez que demanda uma constante tomada de decisões sobre seu agir a partir de seu contexto, de seu meio, dos artefatos disponíveis, das prescrições, ou da falta delas¹⁸, como no caso do professor de LIC; é *fonte para a construção de novos conhecimentos e de capacidades* ou *fonte do impedimento da consolidação* dessas novas habilidades, “quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que

¹⁸ Conforme discutido no Capítulo 2, seção 2.1.

lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência do agir no seu ofício” (MACHADO, 2007, p. 92).

À luz das considerações tecidas, pode-se evidenciar a complexidade de dimensões que perpassam a atividade docente, permitindo-nos atestar que essa não se limita, absolutamente, à tarefa de ‘dar aulas’ ou àquilo que é realizado em sala de aula. Entendemos, portanto, que o trabalho do professor consiste na “criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39).

Nesse sentido, a partir da discussão desenvolvida acerca do conceito do trabalho educacional e de suas características, na seção seguinte, estreitamos nossas lentes para discutir os conceitos de trabalho prescrito, planejado, realizado e real.

3.3.1 Trabalho Prescrito, Planejado, Realizado e Real

Nesta pesquisa, baseamo-nos nas considerações de Machado (2009, p. 80) acerca dos três “níveis” que integram o trabalho docente. O primeiro, *trabalho prescrito*, abarca “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” do trabalhador (MACHADO, 2009, p. 80). Já o segundo nível configura-se como o *trabalho planejado*, o qual é composto por um conjunto de textos pré-estabelecidos que “explicitam o conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos” (MACHADO, 2009, p. 81). Por último, temos o *trabalho realizado*, concebido por Machado (2009, p. 80) como “o conjunto de ações efetivamente realizadas”.

Em consonância com os pressupostos de Machado (2009), compreendemos que o *trabalho prescrito* é composto por uma série de textos que visam prescrever as tarefas a serem desenvolvidas pelo docente em seu ofício e, assim, normatizar o agir do professor. De acordo com Barros (2012, p. 122), no âmbito educacional brasileiro, essas prescrições advêm de “três instâncias principais, hierarquicamente representadas pelos textos oficiais da educação de nível federal (os PCN), estadual (as DCE), e local (os PPP)”. Somando-se a esses documentos educacionais, os livros didáticos também tecem prescrições sobre o trabalho do

professor.

Todavia, pontuamos que nem sempre essas prescrições encontram-se situadas exclusivamente nos textos que são produzidos por instituições e, posteriormente, transpostas ao trabalhador. Em consonância com Machado (2009), assumimos que também é possível visualizar a construção de prefigurações das ações em textos elaborados pelos próprios docentes em seus espaços de trabalho. Essas prescrições podem ser sistematizadas em “planos de trabalho, nos quais são especificados os objetos, as ferramentas e as ações que deveriam ser realizadas para que os objetivos da demanda pudessem ser alcançados” (MACHADO, 2009, p. 87). É esse o caso do professor de LIC, o qual, muitas vezes, dada a inexistência de documentos que orientem tal fazer docente (LIMA; SOUZA NETO, 2019; TONELLI; AVILA, 2020, TUTIDA, 2016, para citar alguns), tem se pautado, exclusivamente, nas prescrições advindas de agentes externos que supervisionam seu ambiente de atuação, como por exemplo, nas orientações advindas de coordenadores pedagógicos e/ou de professores formadores, e na constituição de suas autoprescrições¹⁹ para a atuação docente.

Nesse ponto, conforme discutido no capítulo 2, seção 2.2, o trabalho do professor de LIC, objeto central da nossa investigação, no contexto educacional brasileiro, não é alvo da elaboração de prescrições sistematizadas em documentos oficiais. Ratificamos, portanto, que essa lacuna é fruto da inexistência de políticas públicas e de diretrizes que amparem a obrigatoriedade do ensino de LIC e que, por sua vez, normatizem a formação necessária ao professor responsável por essa disciplina. Nessa perspectiva, consentimos com a asserção de Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 107) na medida em que as autoras atestam que a ausência de prefigurações/prescrições para o agir “pode gerar um ‘déficit instrumental’, que leva o trabalhador a um sentimento de impotência”, como vemos ocorrer na prática de docentes de LIC.

Adiante, o segundo nível do trabalho docente é concebido por Machado (2009) como *trabalho planejado*, o qual se delinea na esfera educacional a partir das ações relacionadas ao planejamento do agir docente. Compreendemos que os textos resultantes da planificação do trabalho são produzidos pelo próprio

¹⁹ Assim como Stutz e Cristovão (2011), compreendemos que as autoprescrições se constituem a partir de um processo de reinterpretação das prescrições externas que resultam na concepção de autoprescrições sobre o próprio trabalho do professor.

professor ao longo da construção de prefigurações para o seu agir, dessa forma, “seria o trabalho prescrito, mas de ordem interna – uma autoprescrição” (BARROS, 2012, p. 124). No bojo dessa questão, apesar de essa ainda ser uma etapa desvalorizada no contexto escolar (BARROS, 2012; LANFERDINI, 2012), acreditamos que a planificação do trabalho é um potencial espaço para o desenvolvimento de ações de formação de professores.

Em nosso contexto específico, pautamo-nos na constatação de Aquino e Tonelli (2017, p. 58) de que há, ainda, uma “escassez de materiais adequados para ensinar inglês para crianças” e uma dificuldade por parte dos professores em planejarem seu agir nesse cenário. Com vistas a sanar parte desse impasse, realizamos, nesta pesquisa, uma planificação colaborativa do trabalho docente como uma proposta formativa para o trabalho de docentes de LIC. Assim, consideramos a SD planificada como parte integrante dos textos que prefiguram o trabalho do professor, uma vez que neste instrumento observamos o conjunto de tarefas concebidas pelos próprios trabalhadores ao longo da planificação de seu trabalho.

Por fim, o *trabalho realizado* liga-se, como a própria denominação do termo sugere, às atividades que de fato foram desenvolvidas pelo professor em situação de ensino. Segundo pontua Machado (2009, p. 81), esse nível de trabalho configura-se como “o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi prescrito”.

Entretanto, consideramos significativo considerar que a atividade docente não se restringe apenas à prescrição, planificação e realização do trabalho. Conforme Clot (2006, p. 116) assevera, essa atividade também engloba “aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer alhures²⁰”. Assim, por meio da asserção do autor referenciado, podemos notar a emergência do conceito de *trabalho real* (CLOT, 2006), o qual compreende a complexidade envolvida no desempenho da atividade, uma vez que assume uma perspectiva do real desse trabalho como além daquilo que é efetivamente realizado e observável.

Desse modo, entendemos que o *real da atividade* (CLOT, 2006)

²⁰ De acordo com o ‘Dicionário Online de Português’, alhures significa: “num outro local; numa outra parte; em outro momento, época ou situação” (ALHURES, 2022).

docente é perpassado por constantes e recorrentes *reconcepções* (BARROS, 2014; MACHADO; LOUSADA, 2010), isto é, por um processo natural de adequações às necessidades específicas que surgem no decorrer do processo de realização do trabalho. Como Machado e Lousada (2010, p. 627) salientam, as reconcepções podem ser observadas conforme “o professor adapta as prescrições iniciais a seu contexto particular de ensino, reconcebendo-as, redefinindo-as”. Portanto, entendemos que “para analisar uma *reconcepção* é preciso levar em consideração uma rede de fatores que estão em jogo no trabalho docente” (BARROS, 2014, p. 49), tais como as condições do contexto macro e micro que circundam a ação do professor, influenciando a condução das tarefas inicialmente prescritas.

Em face ao exposto, defendemos que o trabalho do professor se constitui por uma complexa e extensa demanda de esforços contínuos, que não se restringe a ação de ‘apenas dar aulas’, mas que exige um árduo trabalho por trás dessa atuação. Logo, compreendemos que a vivência do trabalho docente proporcionada pela inserção do licenciando em formação pré-serviço no âmbito do estágio supervisionado pode ser um momento crucial para a construção de novas representações sobre a profissão do docente de LIC, como é o caso desta pesquisa.

Tendo explicitado a configuração dos “níveis de trabalho” docente (MACHADO, 2009, p. 80), passamos, na seção posterior, a discorrer sobre a relevância da análise de textos produzidos pelos professores.

3.3.2 Relações entre Linguagem e Trabalho Docente

Pautando-nos em uma abordagem sociointeracionista, que considera a linguagem enquanto um dos principais instrumentos de desenvolvimento humano, entendemos que é também por meio das práticas languageiras que os sujeitos constroem e exteriorizam suas representações *na* e *sobre* a atividade docente, permitindo-nos interpretar as relações “entre linguagem e trabalho educacional” (MACHADO; BRONCKART; 2009, p. 32). Nesse sentido, respaldadas no quadro teórico-metodológico do ISD e sob a mesma ótica dos autores supracitados, Francescon e Cristovão (2020) defendem a importância da criação de espaços que promovam reflexividade sobre o trabalho do professor em momentos de formação inicial, assim como propomos na presente pesquisa.

Conforme assinalado por Francescon e Cristovão (2020), a

reflexividade acerca da atividade docente fomenta um potencial desenvolvimento profissional dos professores em processo de formação, uma vez que os fazem “refletir, repensar, interpretar e reinventar suas próprias ações” (FRANCESCON; CRISTOVÃO, 2020, p. 377). Assim, compreendemos que as representações dos agentes, materializadas em suas práticas languageiras, bem como as atividades de reflexão sobre a prática docente, são meios essenciais que nos permitem interpretar o trabalho do professor exteriorizado em suas reflexões ou em seu próprio agir.

Isso posto, consideramos relevante destacar que a interpretação das relações entre linguagem e trabalho docente pode ser realizada a partir de textos diversos, sendo eles divididos em: 1) textos *anteriores* ao agir em situação de trabalho; 2) textos *posteriores* à realização deste trabalho; e 3) textos produzidos *em* situação de trabalho (LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILLO, 2007, p. 241). A fim de promover uma melhor explicação sobre essas tipologias de textos, apresentamos o Quadro 3:

Quadro 3 – Tipos de textos a serem analisados

TIPOS DE TEXTOS	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Textos anteriores ao agir em situação de trabalho	Podem ser de ordem institucional ou produzidos pelos próprios actantes antes de agir. Subdividem-se em: 1) textos prescritivos ou prefigurativos , que regulamentam e definem as condições de realização das tarefas previstas, e 2) textos da nascente do agir , que perpassam a fonte do agir docente, mas não apresentam prescrições explicitamente quanto às ações do professor.	1) Textos prescritivos: planos de aula, texto de apresentação de curso, material didático, programa de curso etc. 2) Textos da nascente do agir: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), decretos, entre outros documentos e leis sobre o ensino.
Textos posteriores à realização do trabalho	São textos avaliativos/reflexivos em que os próprios actantes ou um observador/pesquisador externo exteriorizam suas representações sobre o trabalho realizado previamente.	Textos de entrevistas posteriores ao trabalho com o professor; textos de diários reflexivos produzidos após as aulas; textos advindos de situações de autoconfrontações simples e cruzadas; relatórios de estágio, entre outros.

Textos produzidos em situação de trabalho	Os textos produzidos em situação de trabalho são realizados durante a ação do professor em seu contexto de ensino.	Textos provenientes das gravações de aulas; textos resultantes dos momentos de interação entre professor e aluno durante as aulas, entre outros textos produzidos nesse contexto.
---	--	---

Fonte: a própria autora, com base em Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007).

Conforme apresentamos no Quadro 3, são diversos os tipos de textos sobre os quais podemos desenvolver interpretações entre a linguagem e o trabalho docente. Considerando essa multiplicidade de possibilidades, em nosso contexto de pesquisa, concentramo-nos na análise de textos *anteriores* e *posteriores* à situação de trabalho de ensino, ou seja, analisamos os textos produzidos a partir da interação entre as participantes durante a planificação de seu instrumento de trabalho (SD) e do planejamento de suas aulas. Na medida em que esses textos são “mistos relação à temporalidade, pois foram produzidos *depois* de uma determinada tarefa e *antes* de uma outra” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 41-42), visualizamos neles a possibilidade de interpretarmos tanto uma *prefiguração da atividade*, quanto uma *avaliação* das participantes em relação à atividade.

Logo, para que possamos “detectar figuras interpretativas do agir docente” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 40) configuradas nos textos anteriores e posteriores ao trabalho do professor de LIC em formação inicial, consideramos que seja imprescindível a adoção de critérios bem definidos e fundamentados. Com esse objetivo em vista, encontramos respaldo na metodologia de análises de textos do trabalho educacional proposta por pesquisadores do ISD (BRONCKART, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009).

Diante do exposto, na seção a seguir, apresentamos brevemente os procedimentos de análise de textos adotados pelo ISD.

3.3.3 Procedimentos de Análise dos Textos do Trabalho Docente

Com base em uma perspectiva de *análise descendente* (BRONCKART, 2007), que parte do contexto mais amplo de produção dos textos para as análises de sua arquitetura interna, pesquisadores do ISD (BRONCKART, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009) têm buscado estabelecer procedimentos analíticos

que nos ajudem a interpretar textos resultantes do trabalho educacional.

A princípio, referimo-nos ao resumo dos procedimentos para a análise do contexto de produção dos textos. Conforme Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p. 243, grifo nosso) ressaltam, “o primeiro passo é fazer uma descrição do *contexto sociointeracional mais amplo* em que esse texto se configurou”. Entendemos, portanto, que a identificação e a descrição do contexto sócio-histórico que circunda a produção do texto em análise permitem-nos compreender o panorama geral do trabalho docente que pretendemos interpretar. Para Bronckart e Machado (2004, p. 140), essa investigação pode ser realizada a partir “do levantamento de informações *externas* ao texto (ou textos) sob análise, através da busca e da leitura de documentos existentes e/ou de discussões com representantes das instituições envolvidas”.

Adiante, tecemos algumas considerações acerca do *contexto de produção mais imediato* dos textos. De acordo com Bronckart (2007), as condições de produção textual tomam como base alguns aspectos de ordem física, cognitiva e social, os quais são intrínsecos ao momento da produção textual. Sobre esse aspecto, o autor pontua que o contexto de produção se caracteriza como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2007, p. 93). Ou seja, são parâmetros extralinguísticos que exercem coerção no processo de textualização, como os propósitos comunicativos estabelecidos, as representações do(s) destinatários da ação de linguagem etc.

Sob essa perspectiva, Bronckart (2007) atesta que as condutas verbais são realizadas no âmbito de três mundos divergentes que se organizam em dois planos: a) do mundo físico e b) do mundo social e subjetivo. Sobre o primeiro conjunto (mundo físico), o autor aponta que nesse plano “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 2007, p. 93). Isto é, os sujeitos empreendem suas ações de linguagem, primeiramente, condicionados pelos parâmetros físicos, como o espaço e o tempo em que tais ações são produzidas. Por exemplo, faz diferença produzir um poema em um dia quente, num lugar barulhento, e em um dia com clima agradável, em um ambiente tranquilo.

Já no plano do mundo social e subjetivo, as produções languageiras se inserem “no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de

si ao agir” (BRONCKART, 2007, p. 94). Tanto as representações subjetivas como as externas, do ponto de vista social, interferem no processo de textualidade. Nesse sentido, consideramos que toda as vezes em que assumimos a agentividade discursiva, vestimos uma espécie de máscara social para representarmo-nos, por isso, assumimos diversos papéis, dependendo do contexto: pesquisadora, professora, mestranda, aluna etc. Além disso, o mundo social age coercitivamente no campo da linguagem, difundindo valores e ideologias de uma época, de um grupo social, de um lugar etc.

Dessa forma, importa diferenciar as facetas do sujeito que produz e recebe fisicamente um texto de seu estatuto psicossocial, ou seja, de sua posição social. Por isso, no quadro analítico do ISD, Bronckart (2007) subdivide a análise do contexto de produção de textos a partir de parâmetros advindos de dois grandes conjuntos: 1) do mundo físico; e 2) do mundo social e subjetivo (sociosubjetivo). Por meio do Quadro 4, apresentamos os parâmetros que compõem os contextos físico e sociosubjetivo dos textos:

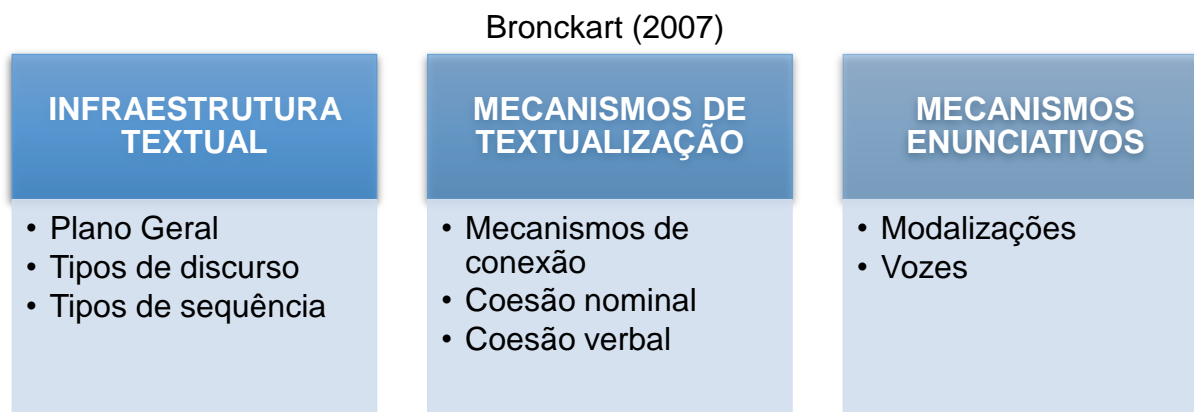
Quadro 4 – Parâmetros do contexto de produção de textos

1. CONTEXTO FÍSICO	2. CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
Lugar físico de produção	O lugar social em que o texto é produzido (família, escola, mídia)
O momento de produção	Objetivos da comunicação
Emissor: a pessoa que produz fisicamente o texto	A posição social do emissor (professor, jornalista)
Receptor: a pessoa que recebe o texto de forma direta	A posição social do receptor (papel de aluno, de colega, de criança)

Fonte: a própria autora, com base em Bronckart (2007).

Para além da investigação do contexto de produção dos textos, Bronckart (2007) propõe que também analisemos a *arquitetura interna do texto* ou o *folhado textual*. De acordo com o autor, essa análise se articula em três níveis: a) infraestrutura textual; b) mecanismos de textualização; e c) mecanismos enunciativos. Em cada nível um desses níveis, há elementos específicos a serem considerados, como apresentamos na Figura 6:

Figura 6 – Níveis de análise da arquitetura interna ou folhado textual, de acordo com



Fonte: a própria autora, com base em Bronckart (2007).

Assim como é possível visualizar na Figura 6, no nível da *infraestrutura textual*, analisamos o plano geral do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequência. Adiante, no nível referente aos *mecanismos de textualização*, sugere-se uma análise centrada nos mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal. Por último, em relação aos mecanismos enunciativos, analisamos as modalizações e as vozes.

No entanto, diante da necessidade evidenciada por pesquisas pautadas em tais procedimentos analíticos, tal como sistematizado por Bronckart (2007), Machado e Bronckart (2009, p. 53) propuseram “uma reorganização dos elementos considerados nos três tipos de análise elencados anteriormente”. Nesse sentido, tal reestruturação propõe a interpretação do trabalho do professor por meio da identificação do contexto de produção dos textos e da análise textual baseada em três níveis, a saber: a) nível organizacional; b) nível enunciativo; e c) nível semântico. A fim de exemplificar a organização dessa proposta, apresentamos, a seguir, a Figura 7:

Figura 7 – Níveis de análise propostos por Machado e Bronckart (2009)



Fonte: a própria autora, com base em Machado e Bronckart (2009).

Apesar do termo ‘nível’ aludir a uma possível noção de segmentação/estratificação, tentamos demonstrar, por meio da Figura 7, que os níveis mencionados não são totalmente autônomos ou desvinculados, visto que o diálogo entre essas dimensões permite a construção de uma significação do seu todo. Logo, em consonância com Machado e Bronckart (2009, p. 53), entendemos que “essas análises se encontram estreitamente co-relacionadas e que, frequentemente, a análise de um dos níveis ilumina a análise do outro”.

Diante do exposto, dando continuidade à apresentação da síntese dos procedimentos analíticos do ISD, tecemos, inicialmente, algumas considerações sobre o *nível organizacional*. Conforme Machado e Bronckart (2009) retratam, esse nível corresponde à organização da infraestrutura textual, abarcando o *plano geral* do texto, os *tipos de discurso*, de *sequências* e os *mecanismos de textualização*.

O primeiro elemento, o *plano geral do texto*, relaciona-se, resumidamente, à forma como o conjunto do conteúdo temático encontra-se organizado nos textos. De modo complementar, temos a mobilização dos *tipos de discurso*, que são considerados enquanto “os diferentes segmentos que o texto comporta” (BRONCKART, 2007, p. 120) no estabelecimento de associações entre o

seu conteúdo e seu momento de produção. As *sequências*, por sua vez, são formas de planejamento da linguagem que são mobilizadas dentro do plano geral do texto, sistematizando-se em: sequências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, dialogais e injuntivas (BRONCKART, 2007). Por último, os *mecanismos de textualização* têm como função “criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática” (BRONCKART, 2007, p. 122), assim, organizam-se nas seguintes unidades linguísticas: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

No que se refere ao *nível enunciativo*, Machado e Bronckart (2009) postulam que as análises deste ponto buscam verificar a mobilização de indícios linguísticos que nos ajudem a interpretar a responsabilização enunciativa por meio dos seguintes mecanismos: as *marcas de pessoa*, os *dêiticos de lugar e de espaço*, o *gerenciamento das vozes* e as *modalizações*.

As *marcas de pessoa*, de acordo com Machado e Bronckart (2009), são unidades linguísticas que nos permitem verificar quais instâncias enunciativas assumem a responsabilidade pelo discurso no momento da enunciação. Desse modo, compreendemos que “por meio da análise dos marcadores de pessoa, podemos identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir e com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica ou não” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 64). Nesse sentido, por meio da análise dos índices de pessoa, representados por pronomes pessoais (eu, nós, a gente, você etc.), podemos visualizar “o estatuto *individual* ou *coletivo* (em diferentes graus) que é atribuído a um determinado agir” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 59, grifo dos autores).

Em relação aos *dêiticos*, compreendemos que a análise de tais unidades linguísticas permitem-nos identificar o local da enunciação (dêiticos de lugar) e sua temporalidade/sequencialidade (dêiticos de espaço). Para tanto, é possível observar a mobilização de advérbios de lugar, de marcadores de tempo e de pronomes demonstrativos.

Adiante, as *vozes* “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 2007, p. 326), configurando-se a depender dos tipos de discurso presentes nos textos. Usualmente, é a instância geral de enunciação a quem se imputa a responsabilidade enunciativa, todavia, há momentos em que é possível observarmos a inserção de outras vozes na produção textual – como as vozes de

personagem, as vozes sociais e a voz do autor.

As *modalizações*, por sua vez, têm como função expressar as avaliações ou apreciações sobre o conteúdo temático do texto. Como Bronckart (2007) pontua, elas não dependem, necessariamente, da linearidade do texto, tendo como papel central a contribuição para a construção da coerência pragmática. A identificação desse mecanismo enunciativo pode ocorrer pelas seguintes marcações linguísticas: a) através de tempos verbais no modo condicional; b) por meio do uso de auxiliares de modo; c) a partir de advérbios ou locuções adverbiais; e d) em orações impessoais (BRONCKART, 2007, p. 333).

Convém distinguirmos, ainda, as funções das modalizações, conforme apresentamos no Quadro 5:

Quadro 5 – Funções das modalizações

MODALIZAÇÕES	
LÓGICAS	“consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo , e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários , etc.” (BRONCKART, 2007, p. 330, grifo nosso).
DEÔNTICAS	“consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social , apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso ” (BRONCKART, 2007, p. 331, grifo nosso).
APRECIATIVAS	“consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora ” (BRONCKART, 2007, p. 332, grifo nosso).
PRAGMÁTICAS	“contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação ” (BRONCKART, 2007, p. 332, grifo nosso).

Fonte: a própria autora, com base em Bronckart (2007, p. 330 - 332).

Tendo em vista as discussões realizadas até o momento, passamos

à breve descrição das características relacionadas ao *nível semântico*, última instância analítica. De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 65), esse nível diz respeito a uma análise “no nível mais micro” que objetiva “identificar esses *elementos do agir representado nos textos* de forma mais consistente” (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009, p. 110, grifo das autoras). Assim, com o intuito de construir uma semiologia/semântica do agir docente, os autores do ISD apontam para a necessidade de se realizar uma leitura interpretativa dos textos sob análise, buscando compreender se as representações neles verificadas referem-se ou não “a três elementos do agir: as razões que levam a ele, à intencionalidade e aos recursos para o agir” (MACHADO *et al.* 2004, p. 92).

Sob essa perspectiva, Machado e Bronckart (2009) apontam que as pesquisas ocupadas em analisar o agir docente em seu nível semântico têm se valido dos seguintes procedimentos:

- levantamento das ocorrências de cada elemento do trabalho do professor que se encontra no texto;
- comparação entre essas ocorrências;
- localização e seleção de segmentos de texto nos quais elas se encontram;
- desenvolvimento de análises sintático-semânticas das orações em que elas se encontram;
- e, enfim, classificação semântica dos verbos e das nominalizações referentes ao trabalho do professor (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 65-66).

À luz das considerações tecidas acerca dos procedimentos de análise dos textos de acordo com o ISD, no próximo capítulo, damos continuidade à discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos nos quais nos baseamos para construir esta pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, tencionamos apresentar os caminhos metodológicos percorridos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, apresentamos, inicialmente, sua natureza e caracterização. Posteriormente, descrevemos os contextos nos quais nossos dados foram gerados, assim como os participantes do estudo. Em seguida, nos concentramos em detalhar o processo de geração de dados da pesquisa e as convenções utilizadas para as transcrições das gravações. Por fim, explicitamos os objetivos, as perguntas de pesquisa e os procedimentos empreendidos para a categorização e análise dos dados.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A natureza assumida na presente pesquisa é de base qualitativa e de cunho interpretativista, uma vez que se propõe a observar e interpretar verbalizações das participantes que integram esta investigação. Para Bortoni-Ricardo (2008), essa abordagem metodológica surge como uma alternativa às práticas positivistas que desconsideravam o contexto sócio-histórico que perpassa o objeto de análise enfocado. Assim, caminhando em um sentido contrário, as pesquisas qualitativas atribuem ao contexto um papel fundamental para a compreensão do fenômeno social em estudo.

Conforme sugere Bortoni-Ricardo (2008), a análise de um contexto micro pode revelar aspectos pertencentes ao macrocosmo da sociedade, permitindo-nos constatar processos que também ocorrem em outros cenários. É baseada nessa ideia que a autora afirma que as salas de aulas se configuram como “espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Isso porque o ambiente da sala de aula permite que o pesquisador se insira na realidade observada e analise de perto o processo de ensino e aprendizagem de seu interesse, interpretando a visão dos sujeitos envolvidos.

Nessa mesma direção, Flick (2009, p. 16) sustenta que:

a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à

questão em estudo.

Como a citação acima retrata, ao assumir uma abordagem qualitativa, o pesquisador privilegia a interpretação e a representação do ponto de vista dos participantes que compõem seu processo investigativo, em oposição ao interesse único na análise de dados numéricos. Essa afirmação vai ao encontro do que André (2012, p. 17) atesta ao declarar que a pesquisa qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração”, ressaltando o caráter interpretativista preferencialmente admitido em pesquisas que se propõem a adotar tal perspectiva metodológica.

Segundo Denzin e Lincoln (1994), em uma pesquisa de cunho interpretativista, a investigação é centrada no estudo de fenômenos em seu contexto natural de ocorrência (como a sala de aula), viabilizando a apreciação do pesquisador acerca de seu objeto de estudo. Nesse mesmo sentido, assumimos o interpretativismo nesta pesquisa uma vez que apresentamos nossas interpretações construídas a partir da análise das verbalizações das participantes materializadas nas transcrições das gravações de vídeo das interações focalizadas (TELLES, 2002).

4.2 O TIPO DE PESQUISA

Ainda ocupando-nos em descrever os pressupostos metodológicos que perpassam a tipologia deste trabalho, caracterizamos esta pesquisa como *etnográfica de cunho colaborativo-intervencionista*. Assim, por considerarmos importante esclarecer detalhadamente alguns dos conceitos que perpassam a tipologia de pesquisa adotada, optamos por discorrer, nesta seção, acerca de cada um dos termos citados que compõem a etnografia de cunho colaborativo-intervencionista.

Segundo assinala Gil (2010, p. 40), a pesquisa etnográfica advém do campo de estudos da Antropologia, sendo amplamente utilizada para “a descrição de uma cultura específica”, e tendo como objetivo central promover estudos dos sujeitos em seu ambiente “mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante”. Dentro do campo etnográfico, Gil (2010) propõe uma divisão entre etnografia clássica e contemporânea. Conforme o autor destaca, a primeira tipologia de pesquisa prezava por uma “detalhada descrição da cultura como um todo” (GIL, 2010, p. 40), exigindo que o pesquisador tivesse que

adentrar e permanecer no ambiente alvo de estudo por um longo período.

No entanto, autores como André (2012) apontam que as pesquisas etnográficas contemporâneas passaram por adaptações que levaram à compreensão de que pode haver uma grande variação no período de contato direto entre pesquisador e situação estudada, “indo desde algumas semanas até vários meses ou anos” (ANDRÉ, 2012, p. 29). Nessa mesma direção, Bortoni-Ricardo (2008) aponta para a existência de pesquisas “etnográficas em sala de aula”, as quais se valem de “métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38) sem necessitar de uma longa permanência em campo.

De modo semelhante, André (2012) defende a existência de pesquisas baseadas na “etnografia da prática escolar”. Para a autora, essa tipologia de investigação tem sido incorporada no campo educacional brasileiro desde a década de 70, passando por constantes reformulações e avanços até os dias atuais. Entretanto, cabe a ressalva de que as pesquisas etnográficas na educação podem ser compreendidas como “estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 2012, p. 28), já que não necessitam seguir inteiramente a todos os requisitos da etnografia convencional.

Assim, à luz das considerações tecidas, caracterizamos este trabalho enquanto pertencente à *etnografia escolar*, uma vez que fazemos uso de métodos da etnografia (observação das aulas, gravações audiovisuais, entrevistas, diários de pesquisa, inserção no campo etc.) para a realização da investigação. Além disso, também adotamos alguns dos princípios citados por André (2012) como inerentes a essa tipologia de pesquisa, tais como: a observação participante; a interação constante entre pesquisador e objeto; a ênfase dada ao processo da investigação; a preocupação em compreender e relatar a visão das participantes, e a realização de um trabalho de campo em contato direto e prolongado com o objeto de estudo (um semestre letivo, em nosso caso).

Adiante, quanto ao caráter *colaborativo-intervencionista* da pesquisa, também consideramos ser relevante tecer algumas reflexões. Inicialmente, podemos afirmar que o cunho colaborativo do trabalho se insere ao passo que professora pesquisadora (PP) e professoras em formação inicial estiveram em constante interação ao longo do planejamento e da implementação do material didático. Como será mais bem explicitado nas subseções que sucedem este capítulo metodológico,

esse dispositivo didático foi fruto de uma construção colaborativa, na qual todos os envolvidos foram responsáveis por propor ideias, pensar em atividades e colocá-las em prática ao longo das aulas de LIC.

Ao versarem acerca de pesquisas que assumem o cunho colaborativo enquanto método de investigação, Bortoni-Ricardo e Pereira (2006) reiteram que nesse processo, “o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento” (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006, p. 159). Diante dessa afirmação, podemos dizer que esta pesquisa se constitui por meio e a partir da colaboração entre os sujeitos que integram a investigação: PP e professoras em formação inicial. Dessa forma, todos os envolvidos colaboraram ativamente, em diferentes níveis, para a realização do trabalho.

Adiante, evidenciamos que a pesquisa também assume um caráter intervencionista por considerarmos que PP interveio ativamente no ambiente de ensino e aprendizagem. Tal intervenção no contexto ocorreu por meio da construção colaborativa da SD, dos momentos de aplicação do material didático e dos momentos de reflexividade acerca das práticas pedagógicas. Sob essa perspectiva, compreendemos que a intervenção também se deu por intermédio da proposta de formação docente mediada pela presença da PP no contexto explorado. Desse modo, sublinhamos que não objetivamos propor uma etnografia escolar baseada apenas na observação e descrição do contexto, mas, sim, uma etnografia escolar de caráter intervencionista.

Diante do exposto, apresentamos, nos seções seguintes, mais informações que nos ajudam a descrever os contextos de pesquisa, os participantes e o processo de geração de dados do trabalho.

4.3 OS CONTEXTOS DE PESQUISA

Nesta seção, descrevemos os dois cenários que se constituem enquanto contextos desta pesquisa de mestrado. Para tanto, inicialmente, apresentamos brevemente o curso de Letras Inglês da UEL, visando traçar um panorama da estruturação do curso de formação inicial do qual as participantes fazem parte. De modo posterior, trazemos informações acerca do curso de LIC do

Laboratório de Línguas da UEL, a fim de situar o contexto micro no qual os dados da pesquisa foram gerados.

4.3.1 O Curso de Letras Inglês da UEL

Com vistas a apresentar o contexto que circunda as participantes dessa pesquisa, trazemos, na presente seção, uma descrição do funcionamento e da estruturação do curso de Letras Inglês da UEL. Além disso, também descrevemos o quadro de disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, com o objetivo de traçar o percurso formativo pelo qual as alunas-professoras percorreram ao longo da realização da graduação.

O curso de Letras Inglês — modalidade: Licenciatura — Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa²¹ tem sido ofertado na UEL desde o ano letivo de 2006, a partir da Resolução CEPE nº 362/2005 (UEL, 2015). Anteriormente a esse período, o curso era oferecido na modalidade de habilitação dupla, juntamente à licenciatura em Língua Portuguesa. Com o passar do tempo, o curso passou por novas reformulações, a mais recente delas foi implementada a partir do ano letivo de 2019, a partir da Resolução CEPE/CA nº119/2018 (UEL, 2018) que reestruturou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em Letras Inglês da UEL.

Contudo, uma vez que as participantes iniciaram a graduação anteriormente ao ano letivo de 2019, seus percursos formativos se baseiam no PPC regulamentado pela Resolução CEPE/CA nº 0281/2009 (UEL, 2019). Assim, é neste documento que nos baseamos para explicitar o funcionamento do curso de Letras Inglês da UEL. Segundo apontam as informações divulgadas no *site* da universidade, o curso tem como objetivo formar professores habilitados a ensinarem a língua inglesa (doravante LI) e suas respectivas literaturas. Para isso, os graduandos têm o prazo mínimo de quatro e máximo de oito anos letivos para cumprirem a carga horária total de 2.820 horas totais, podendo ser realizado em turno vespertino ou noturno.

Além de desenvolver sua carreira profissional enquanto professor, ao longo da graduação, “o aluno irá aprimorar seus conhecimentos do idioma, desenvolver visão crítica sobre a linguagem, conhecer a produção literária em língua inglesa, participar de atividades presenciais e virtuais de uso do inglês” (UEL, 2020a,

²¹ O curso passou a receber este nome a partir do ano de 2014, quando a Resolução CEPE nº 049/2013 foi implementada (UEL, 2013).

p. 1). Quanto ao campo de atuação dos egressos no curso, ressaltamos que os graduados “podem atuar no Ensino Fundamental e Médio, em escolas particulares de idiomas, dentre outras opções presentes no mercado de trabalho” (UEL, 2020a).

Assim, diante das informações contextuais explicitadas, consideramos relevante apresentar a matriz curricular do curso, a qual se encontrava em vigência ao longo da formação das professoras participantes. Observemos o Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Matriz curricular do curso de Letras Inglês da UEL. Projeto Pedagógico Resolução CEPE n.º 281/2009

1º ano da graduação	2º ano da graduação	3º ano da graduação	4º ano da graduação
1) Aspectos léxico-gramaticais da Língua Inglesa I	1) Aspectos léxico-gramaticais da Língua Inglesa II	1) Aspectos léxico-gramaticais da Língua Inglesa III	1) Aspectos léxico-gramaticais da Língua Inglesa IV
2) Compreensão e produção oral em Língua Inglesa I	2) Compreensão e produção oral em Língua Inglesa II	2) Compreensão e produção oral em Língua Inglesa III	2) Libras
3) Compreensão e produção escrita em Língua Inglesa I	3) Leitura em Língua Inglesa: aspectos teóricos	3) Compreensão e produção escrita em Língua Inglesa III	3) Escrita acadêmica em Língua Inglesa
4) Linguística	4) Gêneros Textual	4) Literaturas de Língua Inglesa I	4) Compreensão e produção oral em Língua Inglesa IV
5) Linguística Aplicada	5) Compreensão e produção escrita em Língua Inglesa II	5) Educação para a Inclusão	5) Literaturas de Língua Inglesa II
6) Língua e Sociedade	6) Fonologia da Língua Inglesa	6) Ensino de Inglês na Educação Básica	6) Língua Inglesa para Sala de Aula
	7) Teoria do Texto Literário	7) Estágio em Língua Inglesa I	7) Estágio em Língua Inglesa II
	8) Filosofia e Linguagem	8) Optativa I	8) Optativa II
	- Formação livre	- Formação livre	- Formação livre

Fonte: a própria autora, com base em UEL (2020b)

Como é possível observar por meio do Quadro 6, durante o terceiro e quarto ano da graduação, os licenciandos devem cumprir as disciplinas do “Estágio

em Língua Inglesa I e II” em cenários diversos, a depender da área de atuação de interesse dos alunos e das supervisoras. Assim, pontuamos que, no momento da participação nesta pesquisa, as professoras em formação pré-serviço cumpriam as atividades relacionadas à disciplina do estágio curricular supervisionado, que ocorreu no âmbito do curso de LIC do Laboratório de Línguas da UEL.

Nesse cenário, ao longo das reuniões destinadas à disciplina de estágio – nas quais geramos os dados desta pesquisa, entendemos que era necessário identificar o que as participantes já conheciam em relação ao ensino de línguas por meio de gêneros textuais, a fim de que pudéssemos organizar os encontros. Essa necessidade nos levou a realizar perguntas às graduandas, buscando compreender se já tinham algum contato prévio com a teoria mencionada. Face a tal questionamento, as alunas-professoras afirmaram já terem cursado uma disciplina no segundo ano da graduação que versou acerca da referida temática.

Nesse sentido, a fim de compreender as possíveis contribuições da disciplina “Gêneros Textuais” para a atuação das alunas nesta pesquisa, apresentamos a ementa da disciplina no Quadro 7:

Quadro 7 – Ementa da disciplina de Gêneros Textuais

Disciplina	Ementa
Gêneros Textuais	Conceito de gêneros textuais. Questões epistemológicas e metodológicas. Objetivos e seleção de gêneros a serem ensinados. Transposição didática: as práticas sociais de linguagem como objeto de ensino.

Fonte: a própria autora, com base em UEL (2020c)

Conforme é possível notar no Quadro 7, a disciplina ‘Gêneros Textuais’ tenciona discutir algumas das questões norteadoras que perpassam a teoria do ensino de línguas pautado em gêneros de texto. Dessa forma, consideramos que a disciplina cursada pelas participantes pode ter ofertado bases teóricas para o desenvolvimento do nosso trabalho de elaboração e implementação da SD. Entretanto, ressaltamos que as professoras em formação inicial relataram não se sentirem completamente confortáveis com a temática, o que nos levou a retomar a teoria nos momentos iniciais da geração de dados, conforme é explicitado na seção 4.5.1 ‘Dados Selecionados para Análise: Reuniões de Planificação Coletiva da SD’.

A seguir, apresentamos o curso de LIC ofertado pelo Laboratório de

Línguas da UEL.

4.3.2 O Curso de Língua Inglesa com Crianças do Laboratório de Línguas

Adiante, estreitamos nossas lentes para apresentar o segundo lócus de nossa pesquisa de mestrado: o curso de LIC oferecido pelo Laboratório de Línguas da UEL. Fundado no ano de 1974, sob autoria do professor Jean Marie Breton, o Laboratório de Línguas (UEL, [20--]) foi idealizado a fim de complementar a formação de alunos de Letras da referida universidade, ofertando, inicialmente, apenas os cursos de inglês e francês.

Ao decorrer dos anos de funcionamento, o Laboratório de Línguas ampliou extensivamente o número de cursos ofertados, atendendo, atualmente, a alunos de todos os cursos da UEL e da comunidade externa, abrangendo cerca de 2.500 estudantes a cada ano. Conforme indica a página *online* do Laboratório, o espaço tem ofertado, no atual momento, os seguintes cursos de idiomas: alemão, espanhol, italiano, francês, grego clássico e koiné, LI, latim, mandarim, português para estrangeiros, inglês para crianças e espanhol para crianças. Além de contar com profissionais já licenciados, o Laboratório também é um espaço no qual graduandos dos cursos de Letras Espanhol e Letras Inglês da UEL podem atuar como professores estagiários.

Dentre os referidos cursos, essa pesquisa toma como contexto de análise o curso de LIC, o qual é semestralmente oferecido pelo laboratório de línguas da universidade, sendo um valioso campo de estágio supervisionado para licenciados do curso de Letras Inglês aprimorarem suas práticas enquanto professores em formação inicial (REIS; EGIDO; FRANCESCON, 2017). Desse modo, em concordância com a afirmação de Tonelli (2016, p. 38), compreendemos o estágio supervisionado enquanto uma “das etapas essenciais para a formação docente, uma vez que os contextos de ensino são fundamentais para se estabelecer as relações entre as teorias discutidas durante a graduação e as práticas de sala de aula”.

No que se refere à organização docente, podemos afirmar que há uma atuação sob uma perspectiva colaborativa de trabalho, na qual observamos a colaboração entre docentes em formação inicial e professora supervisora, os quais atuam juntos desempenhando as funções necessárias para que o curso ocorra. Nesse sentido, consideramos relevante destacar que há um extenso momento de formação

e de planejamento semanal por trás das ações realizadas em sala de aula. Assim, busca-se fornecer sólidas bases teóricas para que os estagiários atuem em sala de aula, além de momentos de reflexividade e de sistematização dessa atuação.

Em linhas gerais, o curso de LIC tem duração semestral, com aulas presenciais e semanais de 1h e 40min. Para o ingresso, é requerido que os responsáveis pelos estudantes façam a matrícula e o pagamento de uma taxa única a ser revertida para a manutenção do Laboratório. Entretanto, convém destacar que não é necessário que as crianças realizem nenhum teste de nivelamento no momento de inscrição no curso de LIC, o que permite uma grande variedade entre as crianças no que se refere ao nível de conhecimento acerca da língua.

Durante o primeiro semestre letivo do ano de 2020, ofertou-se um total de 25 vagas a serem preenchidas por crianças de 8 a 10 anos de idade. No entanto, devido à situação do isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, o curso foi temporariamente suspenso, retomando suas aulas no formato remoto a partir do segundo semestre letivo de 2020. Nessa ocasião, os responsáveis pelas crianças foram consultados e puderam optar por permitir ou não que os estudantes retornassem às aulas nas circunstâncias explicitadas. Sob tais condições, o curso contou com um total de seis alunos, ocorrendo entre os meses de agosto a dezembro de 2020.

Na seção 4.4 trazemos mais informações acerca dos sujeitos que integram desta pesquisa.

4.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os indivíduos que possibilitaram a execução desta pesquisa de mestrado por meio de sua atuação ao longo da construção deste trabalho. Nesse sentido, destacamos que esta pesquisa conta com a participação de duas alunas do curso de graduação em Letras Inglês da UEL; de seis crianças matriculadas no curso de LIC oferecido pelo Laboratório de Línguas; e da PP.

4.4.1 As Professoras em Formação Inicial

As duas participantes que integram esta pesquisa são professoras em

formação inicial, alunas do 3º e 4º ano do curso de Letras Inglês da UEL. No período da geração de dados, ambas as participantes estavam desenvolvendo as atividades relacionadas à disciplina do estágio supervisionado, sob orientação da professora Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli. Convém destacar que PP também se encontrava desenvolvendo atividades relacionadas à disciplina de 'Estágio de docência na graduação'²² nesse contexto, o que viabilizou o contato com as graduandas e o convite para a participação na pesquisa proposta.

Nessa ocasião, as duas professoras em formação inicial foram contactadas via *WhatsApp* e convidadas a participar da pesquisa. Após esse contato inicial, ambas aceitaram o convite para participar voluntariamente deste trabalho, realizando as atividades ao longo do segundo semestre letivo de 2020. O passo posterior foi solicitar que as participantes lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²³, o qual foi disponibilizado via *e-mail*. Por razões éticas, optamos por preservar a identidade das duas alunas-professoras. Assim, resolvemos identificá-las por meio dos nomes fictícios de Ana para a graduanda do 4º ano e de Carolina para a graduanda do 3º ano.

Anteriormente à sua atuação como bolsista e estagiária no Laboratório de Línguas em 2020, Ana já havia exercido a profissão de professora de inglês junto a alunos do EI da rede pública (no Estágio Supervisionado do ano anterior) e com crianças, na rede privada de ensino. A aluna-professora relatou (em conversas informais) que morou fora do Brasil quando criança, em vista disso, teve aulas ministradas em inglês como língua primeira. Concomitantemente à sua inserção no Estágio Supervisionado, Ana possuía um trabalho como professora de inglês para crianças e adolescentes em um instituto de idiomas, em ambiente remoto, além de também oferecer aulas particulares de LI. A professora em formação inicial se mostrava bastante engajada nas atividades propostas, sempre disposta a ajudar e participar ativamente, bem como apresentava uma excelente desenvoltura na língua e na interação com os alunos.

Carolina também possuía experiência profissional prévia, uma vez que já havia atuado como professora instrutora de inglês no Laboratório de Línguas no ano anterior à inserção no Estágio Supervisionado, junto a alunos adultos

²² A realização do 'Estágio de docência na graduação' configura-se como uma atividade obrigatória para alunos da pós-graduação portadores de bolsas da CAPES.

²³ Apêndice A.

matriculados no curso. Quando criança, a professora em formação inicial não teve contato com o inglês em sala de aula, uma vez que esse ensino não lhe foi ofertado. Ademais, ela também não possuía vivências como professora de LIC, sendo essa a sua primeira experiência com crianças. Todavia, Carolina apresentava um desempenho ótimo em LI, além de ser bastante criativa nas reuniões de planejamento e muito dinâmica nas aulas de LIC.

Assim como Telles (2002), visualizamos as alunas-professoras participantes como agentes desta investigação, e não apenas 'sujeitos de pesquisa', isso porque ambas exerceram papéis ativos neste estudo e no contexto no qual a pesquisa se situa. Ana e Carolina interagem constantemente com a professora-pesquisadora e professora orientadora, realizando escolhas e tomando decisões em conjunto sobre passos fundamentais do trabalho, reiterando o caráter fundamentalmente colaborativo desta pesquisa

Sob essa perspectiva, destacamos que o foco de nossa análise recairá sobre a participação das graduandas Ana e Carolina, uma vez que nos propusemos a acompanhar e investigar o trabalho do professor de LIC no âmbito de sua formação inicial. Assim, por mais que tenhamos acompanhado todas as aulas nas quais a SD foi implementada, não temos intenção, neste trabalho, de voltar o olhar ao aprendizado dos alunos, mas, sim, ao trabalho e ao agir das professoras no processo de elaboração do material didático.

4.4.2 Os Alunos do Laboratório de Línguas

No que se refere ao grupo de alunos do curso de LIC do Laboratório de Línguas (participantes secundários), consideramos relevante destacar alguns pontos. As crianças que participaram das aulas possuíam de 8 a 10 anos de idade, estando divididos em três meninas e três meninos. Além disso, frisamos que, por se tratar de um curso que não exige a realização de um teste de nivelamento no ato da matrícula, as crianças apresentavam níveis distintos de conhecimento da/sobre a língua, constituindo, assim, um grupo consideravelmente heterogêneo e diverso.

Cabe ressaltar que, para a realização da pesquisa, entramos em contato com os participantes e responsáveis (no caso das crianças) via plataforma *WhatsApp* e explicitamos as condições de participação voluntária na pesquisa. Após

esse contato inicial, enviamos o TCLE²⁴ por meio do *e-mail*, para que os participantes e os responsáveis pelas crianças pudessem ler e tomar ciência dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos metodológicos a serem adotados, dos cuidados éticos envolvidos e da plena liberdade que os participantes possuíam para se retirarem da pesquisa a qualquer momento. Assim, apenas após a assinatura do TCLE por parte dos responsáveis pelas crianças, pudemos dar início à implementação da SD elaborada colaborativamente.

É importante destacar, ainda, que a participação ativa dos alunos foi fundamental para o sucesso na aplicação da SD, visto que o grupo sempre demonstrou interesse nas aulas e nas atividades propostas. Contudo, não podemos deixar de mencionar as dificuldades enfrentadas em decorrência do ERE. Devido a fatores diversos, como a dificuldade de manuseio de ferramentas digitais e/ou devido a problemas de conexão com a *internet*, as crianças apresentavam certa dificuldade na realização de algumas das atividades a serem desenvolvidas durante as aulas, nos levando a procurar soluções que pudessem ajudá-los. Entretanto, mesmo diante dos contratemplos que surgiram, as crianças se mostraram empolgadas com o projeto de classe apresentado.

4.4.3 A Professora Pesquisadora

Quanto à PP, consideramos relevante tecer alguns comentários para que os leitores possam compreender o percurso acadêmico e profissional percorrido pela autora desta dissertação até o momento da realização deste curso de mestrado. Inicialmente, ressalto²⁵ que minha trajetória na educação foi inteiramente traçada no contexto público de ensino, desde os meus estudos na EI até o ensino superior, no qual me licenciarei no curso de Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no final do ano de 2019.

Ao ter meu primeiro contato com a LI, no sexto ano do EF, pude constatar minha paixão e afinidade com essa língua. A partir desse período, comecei a me interessar por aprender ainda mais e querer me comunicar por meio da LI, o que me levou, anos mais tarde, a matricular-me em uma escola de idiomas, na qual estudei

²⁴ Apêndice B.

²⁵ Nesta seção, utilizaremos o discurso na 1ª pessoa do singular, uma vez que estamos retratando o relato da professora pesquisadora acerca de sua trajetória acadêmica e pessoal.

por seis anos. Foi nesse mesmo ambiente que pude ter minha primeira experiência como professora de LI. Com apenas dezessete anos e ainda realizando o curso, fui convidada a lecionar nessa escola, na qual tive a oportunidade de trabalhar, pela primeira vez, com o ensino para crianças e adolescentes.

Essa primeira experiência com a docência despertou meu interesse pela área de ensino de línguas, levando-me ao curso de Letras – Português/Inglês. Desde o início da graduação, participei como bolsista de projetos de iniciação à docência, buscando aproveitar essa oportunidade de formação antes mesmo do estágio curricular supervisionado. A princípio, fiz parte do PIBID²⁶, em 2016 e 2017, e, posteriormente, em 2018 e 2019, atuei no Programa de Residência Pedagógica²⁷. Nesse mesmo período, também estive engajada em projetos de ICV, sob supervisão das professoras Célia Regina Capellini Petreche e Eliana Merlin Deganutti de Barros, as quais foram essenciais para a minha formação inicial enquanto PP.

Além disso, concomitantemente à realização do curso de graduação, também atuei como professora de inglês para crianças em duas escolas da rede privada de ensino de minha cidade. No entanto, apesar da constante demanda por professores de LIC vivenciada por mim e por outros colegas da graduação, meu curso não oferecia disciplinas que tratassem especificamente do ensino de LIC. Essa lacuna em minha formação acadêmica refletiu por muito tempo em minha prática como professora de LIC, visto que eu já conhecia a teoria de ensino por meio de gêneros, mas não sabia como aplicá-la com as crianças. Assim, na maior parte das vezes, fui levada a apenas seguir o material didático disponibilizado pelas escolas, sem saber como implementar um ensino mais significativo com meus alunos.

Dessa forma, presumo que minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) seja fruto de todo esse trajeto

²⁶ O PIBID é uma iniciativa apoiada pela CAPES, que busca promover a inserção de graduandos na docência em contextos públicos de ensino. O programa concede bolsas para que alunos de licenciaturas, coordenadores pedagógicos (professores universitários) e supervisores (professores das escolas parceiras) possam atuar colaborativamente no planejamento e regência de aulas na rede básica de ensino. Com essa ação, o PIBID pretende estreitar os laços entre a educação superior e a escola pública, preparando os futuros professores a atuarem na docência (BRASIL, [2018]).

²⁷ O Programa de Residência Pedagógica é uma ação de formação inicial de alunos-professores que estejam cursando os anos finais da licenciatura, buscando integrá-los à imersão da prática pedagógica viabilizada pelo planejamento e regência de aulas em escolas da rede básica. Esse percurso formativo ocorre por meio da supervisão de um professor da escola parceira e da orientação de um docente da instituição de ensino a qual os professores em formação pré-serviço se filiam.

percorrido, o qual é demarcado pelo meu anseio em dar continuidade à carreira acadêmica desenvolvendo uma pesquisa que possa contribuir com a sensibilização acerca da importância da formação de professores de LIC nos cursos de Letras.

A seguir, na seção 4.5, detalhamos os procedimentos empreendidos na geração dos dados.

4.5 OS DADOS GERADOS: UMA VISÃO PANORÂMICA

Nesta seção, detalhamos os procedimentos e os instrumentos utilizados para a geração²⁸ dos dados da pesquisa²⁹. Para isso, inicialmente, descrevemos os dados selecionados para análise (13 reuniões de planificação coletiva da SD – RPC) e, em seguida, apresentamos informações referentes aos demais dados que compõem este trabalho, mas que, no momento, não serão analisados, a saber: aulas de implementação da SD; SD e sessões de reflexividade sobre o trabalho docente.

Em um primeiro momento, atuamos no planejamento das atividades a serem implementadas no curso de LIC, as quais foram planejadas no formato de uma SD acerca do gênero HQ. Para tanto, considerando o momento sócio-histórico da pandemia da Covid-19, foram realizadas, semanalmente, 23 reuniões remotas via Plataforma *Google Meet*. Dessas, selecionamos 13 para a análise. Nesse contexto, os encontros contaram com a presença da professora orientadora desta pesquisa, da PP e das duas professoras em formação inicial (participantes). A proposta para essa etapa foi proporcionar uma construção colaborativa da SD a ser aplicada pelas participantes no âmbito da execução do estágio supervisionado no curso de LIC.

Concomitantemente ao planejamento das atividades que compuseram a SD, estivemos acompanhando e gravando as aulas ministradas pelas estagiárias no âmbito da realização do curso de LIC do Laboratório de Línguas. Consideramos relevante ressaltar que as aulas iniciais do curso não foram necessariamente relacionadas à SD. Dessa forma, ao passo que conseguimos

²⁸ Entendemos que os dados desta pesquisa foram gerados, uma vez que sua existência foi propositalmente planejada e condicionada à participação da PP no contexto enfocado, portanto “aquilo a ser estudado não existiria sem a sua participação” (BAZARIM, 2008, p. 96).

²⁹ Iniciamos a geração de dados desta pesquisa após a aprovação de nosso projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP – UEL), número de aprovação: 34790920.9.0000.5231. Parecer de aprovação disponível no Anexo A.

avançar na elaboração do material didático, fomos progressivamente implementando a SD no contexto mencionado.

Em seguida, nas seções que sucedem, descrevemos as RPC da SD, as atividades que compõem a SD, as aulas em que as professoras em formação inicial aplicaram a SD e, por fim, a configuração das sessões de reflexividade sobre o trabalho docente.

4.5.1 Dados Seleccionados para Análise: Reuniões de Planificação Coletiva da SD

Como mencionado na seção anterior, para a elaboração da SD, foram realizadas reuniões semanais junto às alunas-professoras que participam desta pesquisa. Ao todo, tivemos um total de 23 encontros, os quais ocorreram no período de 03 de agosto a 07 de dezembro de 2020. Devido ao momento sócio-histórico da pandemia ocasionada pela Covid-19, as reuniões aconteceram remotamente, por meio da plataforma *Google Meet*. Realçamos que, inicialmente, os encontros ocorriam apenas às segundas-feiras, no mesmo horário destinado ao planejamento das atividades do estágio supervisionado. Porém, ao longo da elaboração da SD, sentimos a necessidade de promover reuniões extras, as quais passaram a também ocorrer às sextas-feiras, nos horários indicados no Quadro 8.

Tendo em vista as informações contextuais explicitadas acima, apresentamos, a seguir, o Quadro 8³⁰, no qual o leitor pode ter acesso às atividades realizadas em cada reunião de geração dos dados. Em seguida, também tecemos algumas considerações relevantes acerca da estruturação dos encontros de planejamento colaborativo do trabalho docente.

Quadro 8 – Atividades realizadas durante os encontros de planejamento da SD

ENCONTRO	ATIVIDADES REALIZADAS
<p style="text-align: center;">1º 03/08/2020 9:30 às 11:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudo acerca do procedimento metodológico da SD; ● Discussão sobre a teoria de ensino de línguas por meio de gêneros textuais; ● Visualização de SD elaboradas por outros autores.
<p style="text-align: center;">2º</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudo do procedimento metodológico da SD;

³⁰ As reuniões analisadas foram grifadas em azul.

ENCONTRO	ATIVIDADES REALIZADAS
10/08/2020 11:00 às 11:30	<ul style="list-style-type: none"> ● Participação de uma professora mestranda³¹ convidada para relatar suas experiências com a elaboração de SD.
3º 17/08/2020 9:30 às 10:45	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudo do procedimento metodológico da SD; ● Participação de um professor mestrando³² convidado para relatar sua experiência com a elaboração de SD; ● Discussão acerca do conceito de Capacidades de Linguagem.
4º 24/08/2020 9:30 às 11:30	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudo do Modelo Didático do gênero HQ; ● Discussão do texto teórico selecionado para leitura prévia; ● Análise de exemplares de HQs selecionadas pelas alunas-professoras.
5º 31/08/2020 10:30 às 11:30	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudo do Modelo Didático do gênero HQ; ● Análise de exemplares de HQs.
6º 14/09/2020 9:30 às 10:10	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudo do Modelo Didático do gênero HQ; ● Análise de exemplares de HQs.
7º 21/09/2020 9:40 às 10:10	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussão sobre possíveis conteúdos temáticos da SD a ser planejada; ● Definição dos elementos ensináveis do gênero a serem objetos de ensino nos módulos da SD; ● Delimitação dos objetivos de ensino da SD.
8º 28/09/2020 9:30 às 10:20	<ul style="list-style-type: none"> ● Retomada teórica acerca das características que perpassam a etapa de 'Apresentação da Situação' da SD; ● Definição de possibilidades para o Projeto de Classe da SD a ser planejada; ● Retomada teórica acerca da Primeira Produção do gênero; ● Compartilhamento de possíveis <i>sites</i> a serem utilizados na Primeira Produção do gênero junto às crianças.

³¹ Agradecemos amplamente a professora e integrante do Grupo de Pesquisa Felice/CNPq, Gabrielli Martins Magiolo, pelo aceite em compartilhar suas experiências conosco durante o referido encontro de geração dos dados.

³² Agradecemos amplamente o professor e integrante do Grupo de Pesquisa Felice/CNPq, Otto Henrique Silva Ferreira, pelo aceite em compartilhar suas experiências conosco durante o referido encontro de geração dos dados.

ENCONTRO	ATIVIDADES REALIZADAS
<p>9º 05/10/2020 9:30 às 11:10</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração do último plano de aula que antecedeu o início da implementação da SD; ● Estruturação de uma tarefa de casa para antecipar a inserção da SD nas aulas; ● Definição do cronograma de aulas de aplicação da SD.
<p>10º 09/10/2020 18:00 às 20:00</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificação da etapa de Apresentação de Situação da SD;
<p>11º 16/10/2020 18:00 às 19:00</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificação da Apresentação da Situação da SD; ● Estabelecimento dos procedimentos de coleta da Produção Inicial dos alunos.
<p>12º 19/10/2020 9:30 às 11:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificação da Apresentação da Situação da SD; ● Estabelecimento dos procedimentos de coleta da Produção Inicial dos alunos.
<p>13º 26/10/2020 9:30 às 11:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexividade acerca das aulas anteriores; ● Planificação da Produção Inicial do gênero; ● Elaboração coletiva das atividades do módulo 1 da SD.
<p>14º 30/10/2020 10:00 às 11:00</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificação da Produção Inicial do gênero; ● Elaboração coletiva das atividades do módulo 1 da SD.
<p>15º 06/11/2020 10:00 às 11:00</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexividade acerca da aula anterior; ● Elaboração coletiva das atividades do módulo 1 da SD; ● Elaboração coletiva das atividades do módulo 2 da SD.
<p>16º 09/11/2020 10:10 às 11:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração coletiva das atividades do módulo 1 da SD; ● Elaboração coletiva das atividades do módulo 2 da SD.
<p>17º 13/11/2020 08:30 às 09:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexividade acerca da aula anterior; ● Elaboração coletiva das atividades do módulo 3 da SD.

ENCONTRO	ATIVIDADES REALIZADAS
<p align="center">18º 16/11/2020 9:30 às 10:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração coletiva das atividades do módulo 3 da SD.
<p align="center">19º 20/11/2020 10:00 às 11:00</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexividade acerca da aula anterior; ● Elaboração coletiva das atividades do módulo 4 da SD; ● Compartilhamento de sugestões de instrumentos avaliativos.
<p align="center">20º 23/11/2020 9:50 às 11:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração coletiva das atividades do módulo 4 da SD; ● Compartilhamento de sugestões de instrumentos avaliativos.
<p align="center">21º 27/11/2020 8:45 às 9:20</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Organização da implementação da Produção Final do gênero; ● Discussão acerca dos 'conteúdos' trabalhados ao longo da SD.
<p align="center">22º 30/11/2020 9:30 às 11:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Organização da implementação da Produção Final do gênero; ● Preparo da ficha de autoavaliação para as crianças; ● Criação da página do <i>Facebook</i> para socializar as HQs produzidas pelos alunos (Projeto de Classe).
<p align="center">23º 07/12/2020 9:30 às 11:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Preparo dos pareceres descritivos acerca da conduta das crianças ao longo das aulas; ● Organização da pasta de arquivos das atividades desenvolvidas ao longo da SD.

Fonte: a própria autora.

Como é possível observar por meio do Quadro 8, os seis primeiros encontros se destinaram, exclusivamente, à realização de uma retomada e estudo dos conceitos teóricos relacionados à elaboração de SD. Para tanto, foram organizados momentos que envolveram apresentação e discussão de textos teóricos acerca do procedimento SD, do ensino de línguas por meio de gêneros textuais, algumas noções acerca das CL e sobre o MD do gênero HQ. Embora as participantes já tivessem cursado uma disciplina que versou acerca do tema 'gêneros textuais', conforme mencionado na seção 4.3.1, consideramos que tais momentos de retomada e de estudos de conceitos teóricos forneceram subsídios para que pudessemos construir

colaborativamente a SD.

Entre a sétima e a nona reunião, foram realizadas escolhas iniciais referentes à estruturação da SD. Nesses encontros foram definidas questões como: conteúdo temático da SD; elementos ensináveis do gênero (CRISTOVÃO, 2001) a serem objeto de ensino da SD; objetivos de ensino da SD; Projeto de Classe para a produção das HQs; plataformas virtuais utilizáveis para a elaboração da HQs; e cronograma de aulas de aplicação da SD. Desse modo, as discussões empreendidas nessas reuniões foram responsáveis por sistematizar a planificação das etapas da SD que ocorreram nos encontros posteriores.

Convém mencionar que, concomitantemente aos encontros descritos no Quadro 8, professora orientadora, professora-pesquisadora e alunas-professoras também planejavam as aulas de LIC do Laboratório de Línguas. Nas primeiras aulas, os 'conteúdos' trabalhados ainda não possuíam relação intrínseca com a SD. Todavia, conforme o coletivo de trabalho (AMIGUES, 2004) foi avançando na planificação, a SD pôde ser implementada nas aulas do curso, as quais serão brevemente descritas nas seções subsequentes. Enfatizamos, ainda, o cuidado do grupo de professoras em manter certa coerência na transição entre as aulas que vinham ocorrendo e as atividades da SD, de modo a evitar uma mudança abrupta.

Em seguida, entre a décima e a vigésima segunda reunião, professora orientadora, professora-pesquisadora e alunas-professoras interagiram com vistas a planejarem a SD. Assim, por termos como foco a planificação coletiva do dispositivo SD na formação para o trabalho de professoras de LIC, e por considerarmos que as interações ocorridas nesses encontros nos permitem compreender mais profundamente esse tópico, optamos por realizar um recorte e analisar apenas as transcrições dessas 13 RPC. No Quadro 9 apresentamos uma relação das reuniões analisadas e os respectivos códigos utilizados para identificá-las.

Quadro 9 – Códigos utilizados para nomear as reuniões analisadas

REUNIÃO	CÓDIGO	REUNIÃO	CÓDIGO
10 ^a 09/10/2020	RPC10	17 ^a 13/11/2020	RPC17
11 ^a 16/10/2020	RPC11	18 ^a 16/11/2020	RPC18

REUNIÃO	CÓDIGO	REUNIÃO	CÓDIGO
12º 19/10/2020	RPC12	19ª 20/11/2020	RPC19
13ª 26/10/2020	RPC13	20ª 23/11/2020	RPC20
14ª 30/10/2020	RPC14	21ª 27/11/2020	RPC21
15ª 06/11/2020	RP15	22ª 30/11/2020	RPC22
16ª 09/11/2020	RPC16		

Fonte: a própria autora.

A seguir, na seção 4.5.2, descrevemos a SD planejada colaborativamente no âmbito do estágio supervisionado remoto.

4.5.2 Dados Gerados: A SD Elaborada Coletivamente

Como mencionado ao longo desta pesquisa, o produto das RPC foi uma SD³³ composta por atividades diversificadas, as quais se encontram organizadas ao longo das etapas de: 1) Apresentação da Situação (APS); 2) Produção Inicial do gênero (PDI); 3) Módulos 1, 2, 3 e 4 (MDL1; MDL2; MDL3; e MDL4); e 4) Produção Final do gênero (PDF). Diante do momento sócio-histórico de produção, a SD foi totalmente planejada e implementada remotamente. A fim de oferecer um panorama geral do dispositivo didático planejado coletivamente, apresentamos a síntese da SD no Quadro 10:

Quadro 10 – Sinopse da SD

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

³³ Conforme mencionado na seção 4.5, a SD não foi analisada nesta pesquisa. Contudo, entendemos sua descrição é relevante para que o leitor tenha uma visão geral dos dados resultantes deste trabalho.

CONTEXTO	Disciplina: Língua Inglesa com crianças	Ano de implementação: 2020
	Número de alunos: 06	Idade dos alunos: de 8 a 10 anos
	Número de aulas: 07	Duração da aula: 1h40min/semana
	Gênero: Histórias em Quadrinhos	Escola: Laboratório de Línguas da UEL
	Conteúdo temático: Sentimentos durante a pandemia	Número de atividades: 39
	Foco: Compreensão e produção escrita	Data de aplicação: de outubro a dezembro de 2020
OBJETIVOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que os estudantes reconheçam algumas características particulares do gênero HQ (como os elementos: personagens, cenário, sequência narrativa, sequência dialogal, balões, onomatopeias, títulos e legendas); • Ampliar o conhecimento das crianças em língua inglesa; • Habilitar os alunos a mobilizarem os elementos linguísticos pertinentes ao gênero HQ em suas produções textuais; • Capacitar os estudantes a produzirem uma HQ no ambiente <i>online</i> de ensino e aprendizagem. 	
PROJETO DE CLASSE	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir uma HQ narrando a história de um personagem que está procurando formas de animar algum familiar ou amigo que esteja se sentindo triste/desanimado por conta do isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. 	
CIRCULAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • As HQs produzidas pelas crianças foram veiculadas em uma página da rede social <i>Facebook</i>³⁴, com objetivo de que outras crianças que também estão vivenciando o isolamento social leiam as produções dos alunos e possam se identificar com as histórias narradas. 	
	ATIVIDADES	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação e conscientização acerca da função de diferentes gêneros textuais em contextos comunicativos diversos, buscando mobilizar conhecimentos prévios e contato dos alunos com o gênero HQ; 2. Leitura e interpretação de duas HQs, buscando iniciar o contato das crianças com exemplares do gênero trabalhado; 	

³⁴ Comics: Living through a Pandemic (COMICS, 2020).

<p>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Explicação do projeto de classe que norteia o desenvolvimento das atividades de toda a SD; 4. Realização de um quiz com base em um vídeo acerca do conteúdo temático; 5. Exibição de situações corriqueiras aos alunos e realização de perguntas sobre como eles se sentem diante dessas ocasiões, permitindo que as crianças expressem suas emoções e registrem suas respostas no caderno; 6. Tarefa de casa: leitura e identificação dos sentimentos presentes em enunciados diversos; 7. Projeção de um vídeo acerca do conteúdo temático da SD; 8. Leitura coletiva de uma HQ relacionada ao conteúdo temático. Interpretação da HQ lida a partir da realização de um quiz em uma plataforma virtual; 9. Tarefa de casa: leitura de um panfleto explicativo sobre os sintomas da Covid-19, medidas preventivas contra o vírus e os possíveis sentimentos causados pelo isolamento social decorrente da pandemia; 10. Tarefa de casa: produção escrita em língua inglesa relatando uma ação positiva recebida durante o período da pandemia.
<p>PRODUÇÃO INICIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produção inicial de uma HQ na plataforma virtual <i>Pixton</i>³⁵, tendo em vista a proposta do Projeto de Classe apresentado.
<p>MÓDULO 1 Personagens e cenário</p>	<ol style="list-style-type: none"> 11. Leitura e realização de inferências do conteúdo temático de uma HQ, buscando evidenciar os sentimentos experienciados pelas personagens presentes, bem como salientar a relevância do papel dos personagens dentro das HQs; 12. Explicação sobre a classe palavras “adjetivos” ser utilizada para descrever as características que os personagens das histórias carregam/possuem. 13. Realização de um jogo de relacionar os personagens da série ‘<i>Monica’s gang</i>’ com suas respectivas descrições; 14. Realização de perguntas sobre as características físicas apropriadas para descrever as imagens dos personagens da série ‘<i>Monica’s gang</i>’; 15. Tarefa de casa: elaboração de sentenças em língua inglesa descrevendo-se com o uso das estruturas trabalhadas ao longo das aulas;

³⁵ *Pixton* é uma plataforma virtual que permite a criação gratuita de HQs por alunos, professores e comunidade em geral (PIXTON, [2021]).

	<p>16. Descrição oral de cenários para que as crianças possam desenhá-los em seus cadernos e compartilhem o resultado da atividade com os outros alunos;</p> <p>17. Apresentação e explicação sobre a importância dos cenários para a construção das HQs a partir da leitura de exemplares do gênero.</p>
<p>MÓDULO 2 Sequência narrativa e dialogal</p>	<p>18. Reordenação dos quadros de uma HQ, com vistas a identificar as etapas (introdução, desenvolvimento e conclusão) que compõem a sequência narrativa da história lida;</p> <p>19. Leitura de uma HQ e explicação acerca da importância da presença dos personagens para a construção dos diálogos das HQs;</p> <p>20. Criação coletiva de diálogos para completar os balões em branco de uma HQ, buscando manter coerência com a linguagem não verbal presente nos quadrinhos.</p>
<p>MÓDULO 3 Balões e onomatopeias</p>	<p>21. Leitura e identificação da presença de diferentes balões em exemplares do gênero HQ;</p> <p>22. Apresentação de variados balões utilizados nas HQs (balões de fala, de pensamento, de grito e de sussurro.) e suas respectivas funções para a construção do sentido das histórias;</p> <p>23. Realização de uma atividade na qual as crianças devem relacionar as ações dos personagens de <i>'Monica's gang'</i> aos balões apropriados para cada situação proposta;</p> <p>24. Apresentação de HQs em diferentes idiomas, a fim de que as crianças identifiquem que o elemento em comum entre os exemplares é a presença de onomatopeias em todas as histórias;</p> <p>25. Realização de uma atividade de relacionar diversas ações às suas respectivas onomatopeias;</p> <p>26. Apresentação de diversas onomatopeias e construção colaborativa dos possíveis significados para cada uma delas;</p> <p>27. Criação de onomatopeias para as ações apresentadas em imagens.</p>
	<p>28. Apresentação dos títulos de duas HQs para que as crianças realizem inferências sobre os possíveis acontecimentos das histórias;</p> <p>29. Leitura coletiva das HQs selecionadas;</p> <p>30. Explicação sobre a estrutura linguística recorrente nos títulos das HQs (nome do personagem + preposição <i>'in'</i> + uma prévia da história), assim como da função dos títulos de antecipar o conteúdo temático dos quadrinhos;</p>

<p>MÓDULO 4 Títulos e legendas</p>	<p>31. Reprodução de um vídeo mostrando exemplos de uso das 'preposições de lugar' (<i>in, on, at, under, next to</i>);</p> <p>32. Apresentação com mais exemplos práticos de utilização das 'preposições de lugar' em diferentes situações comunicativas;</p> <p>33. Realização de um jogo no qual os alunos devem observar os quadrinhos e selecionar o enunciado que apresenta a preposição adequada para descrever a posição do personagem na figura;</p> <p>34. Criação do título para as HQs lidas em aula;</p> <p>35. Realização de uma atividade de relacionar os títulos às HQs corretas, com base na leitura das histórias selecionadas;</p> <p>36. Identificação de legendas em um exemplar de HQ, a fim de desenvolver a conscientização sobre a função desse recurso dentro das histórias;</p> <p>37. Tarefa de casa: desenhar o que se pede nos enunciados, atentando-se à correta utilização das preposições de lugar que aparecem nas frases;</p> <p>38. Tarefa de casa: observar as imagens e completar as sentenças utilizando as preposições de lugar adequadas;</p> <p>39. Tarefa de casa: observar as figuras presentes e desembaralhar as palavras com o intuito de formar sentenças que possam descrever as imagens trabalhadas.</p>
<p>PRODUÇÃO FINAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produção da versão final da HQ na plataforma virtual <i>Pixton</i>, a partir do atendimento individual com as professoras estagiárias e PP.

Fonte: a própria autora.

Como é possível observar na síntese apresentada no Quadro 10, a SD se encontra organizada em quatro módulos de atividades que buscam explorar alguns dos elementos inerentes às HQs que foram apontados no MD do gênero. A partir dessa escolha, foram desenvolvidas atividades diversificadas com o intuito de envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem e capacitá-los a produzirem suas próprias HQs ao final da implementação da SD. Outro ponto relevante que foi considerado ao longo da construção do material didático diz respeito à necessidade de adequação da SD às condições do contexto de ERE. Por se tratar de aulas no ambiente virtual, tornou-se necessário adequar as atividades a essa realidade, o que demandou um intenso trabalho de pesquisa por ferramentas digitais que pudessem atender essa mediação virtual de aprendizagem.

Nesse sentido, as primeiras atividades do material didático buscaram explorar amplamente o conteúdo temático da SD: os sentimentos decorrentes do isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Dessa forma, é possível verificar que a etapa de APS é perpassada por um considerável número de atividades que exploram significativamente a temática, de modo a proporcionar um extensivo contato das crianças com o tema de suas produções textuais futuras. Além disso, a etapa de APS também esteve centrada na minuciosa explicação do projeto de classe da SD.

Posteriormente à realização da etapa de APS, a PDI esteve perpassada por diversas dificuldades por parte das crianças em relação ao manuseio da plataforma digital utilizada para a produção da HQ³⁶. Devido aos desafios enfrentados nessa etapa, as professoras em formação pré-serviço e PP prestaram auxílio aos alunos, ensinando-os a utilizarem as ferramentas disponíveis no *site* selecionado, o que possibilitou que as crianças concretizassem a produção de suas HQs.

Adiante, o MDL1 teve como foco promover a conscientização acerca da importância da presença dos personagens e do cenário para a construção das HQs. Nesse ponto, além do trabalho extensivo de leitura e interpretação de HQs, também foram desenvolvidas atividades lúdicas baseadas em jogos virtuais, na realização de desenhos e na ampliação do campo semântico relacionado ao uso de adjetivos na LI. Nessa mesma perspectiva, o MDL2 centrou-se no trabalho com a sequência narrativa e dialogal dentro das HQs. Para tanto, foram realizadas atividades para mobilizar a conscientização sobre as etapas da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), assim como atividades que destacaram a relevância dos diálogos para a construção das HQs.

O MDL3, por sua vez, esteve perpassado por atividades sobre as onomatopeias e os balões nas HQs. Para isso, foram realizadas atividades centradas na identificação da função desses elementos dentro de exemplares do gênero, a fim de que os alunos pudessem utilizar adequadamente os balões e as onomatopeias em suas produções textuais. Finalmente, o MDL4 da SD enfocou os elementos 'títulos e legendas' nas HQs. Para tanto, foram propostas diversas atividades baseadas na identificação da estrutura linguística desses elementos, assim como na criação de

³⁶ A plataforma *Pixton* foi selecionada para a produção das HQs no ambiente *online* (PIXTON, [2021]).

espaços para que os alunos pudessem criar títulos para as HQs lidas e trabalhadas ao longo das aulas.

Por fim, após o desenvolvimento das atividades dos quatro módulos da SD, foi executada a etapa de PDF. Nesse ponto, espera-se que os alunos mobilizem em suas produções os elementos trabalhados ao longo da implementação da SD, tendo em vista a proposta do Projeto de Classe que é lembrado ao longo das aulas. Sob essa perspectiva, destacamos que a PDF da HQ pode ser vista como uma oportunidade para que as crianças coloquem em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, concluindo o ciclo de trabalho com o gênero textual selecionado e concretizando o Projeto de Classe proposto.

Dando sequência a este capítulo metodológico, apresentamos a seguir uma breve descrição das aulas nas quais implementamos a SD descrita acima.

4.5.3 Dados Gerados: Aulas de Implementação da SD

A SD foi implementada ao longo de sete aulas ministradas via plataforma *Google Meet*, tendo duração média de 1 hora e 40 minutos cada³⁷. Todos os momentos de interação entre alunos e professoras em formação pré-serviço foram gravados em vídeo. Explicitamos, ainda, que os responsáveis pelas crianças matriculadas no curso autorizaram a possível utilização das gravações por meio da assinatura do TCLE. No entanto, como objetivamos analisar apenas os momentos de planejamento da SD nesta pesquisa, não tomamos esse conjunto de dados como objeto de análise.

Uma vez que as aulas de LIC do Laboratório de Línguas vinham ocorrendo anteriormente à aplicação da SD, os encontros com as crianças possuíam uma rotina com uma sequência de procedimentos que continuou sendo respeitada. Nesse sentido, inicialmente, os alunos eram recepcionados com uma canção de boas-vindas, seguida por um momento em que as crianças manifestavam como estavam se sentindo naquele dia. Posteriormente, as alunas-professoras também falavam sobre as condições climáticas do dia e, após o desenvolvimento das atividades planejadas para a aula, finalizavam os encontros com uma canção de despedida.

³⁷ As aulas ocorreram no período matutino, das 9h30 às 11h10, às quartas-feiras, de 14 de outubro de 2020 a 02 de dezembro de 2020.

Tendo em vista as informações descritas, apresentamos o Quadro 11, no qual é possível visualizar uma síntese dos tópicos abordados em cada aula de implementação da SD.

Quadro 11 – Síntese dos tópicos das aulas da SD

DATA DAS AULAS	TÓPICOS DAS AULAS
14 de outubro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da situação; • Trabalho com o conteúdo temático.
21 de outubro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com o conteúdo temático; • Tentativa de Produção Inicial do gênero.
04 de novembro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Tentativa de Produção Inicial do gênero; • Módulo 1 – Personagens e cenário das HQs.
11 de novembro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 1 – Personagens e cenário das HQs; • Módulo 2 – Sequência narrativa e dialogal.
18 de novembro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 3 – Balões e onomatopeias.
25 de novembro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 4 – Títulos e legendas nas HQs.
02 de dezembro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Tentativa de Produção Final da HQ; • Autoavaliação dos alunos.

Fonte: a própria autora.

Na seção seguinte descrevemos o último conjunto de dados gerados: as ‘sessões reflexivas’ realizadas com as alunas-professoras após o término das atividades referentes ao estágio supervisionado remoto.

4.5.4 Dados Gerados: Sessões Reflexivas

Após termos realizado todos os encontros destinados ao planejamento do material didático e à promoção de reflexões acerca das aulas, optamos por encerrar o ciclo da geração de dados e do estágio supervisionado realizando ‘sessões reflexivas’³⁸ individuais com as participantes dessa pesquisa. Visualizamos essas ‘sessões reflexivas’ enquanto um dispositivo utilizado com o intuito de gerar reflexividade³⁹ sobre o trajeto percorrido durante a inserção das participantes neste trabalho. O Quadro 12 exposto abaixo traz mais detalhes sobre as sessões:

Quadro 12 – Síntese das ‘sessões reflexivas’

PARTICIPANTE	DATA/DURAÇÃO	AÇÕES EMPREENDIDAS
Carolina	08/12/2020 19:30 às 20:00	Realização de questionamentos acerca dos momentos de elaboração e implementação da SD;
Ana	11/12/2020 10:00 às 10:30	Preenchimento da ‘Roda da Satisfação’ acerca dos momentos vivenciados pelas participantes ao longo do período do estágio supervisionado e da participação nesta pesquisa;

Fonte: a própria autora.

Face ao Quadro 12, consideramos relevante tecer algumas considerações. Com cerca de trinta minutos de duração, as ‘sessões reflexivas’ individuais se deram no âmbito remoto, assim como toda a geração de dados deste trabalho, sendo gravadas e posteriormente transcritas. Além disso, destacamos que, a fim de sistematizar e padronizar os questionamentos a serem realizados às professoras em formação inicial, organizamos previamente um roteiro de perguntas versando sobre os momentos de planejamento e de implementação da SD.

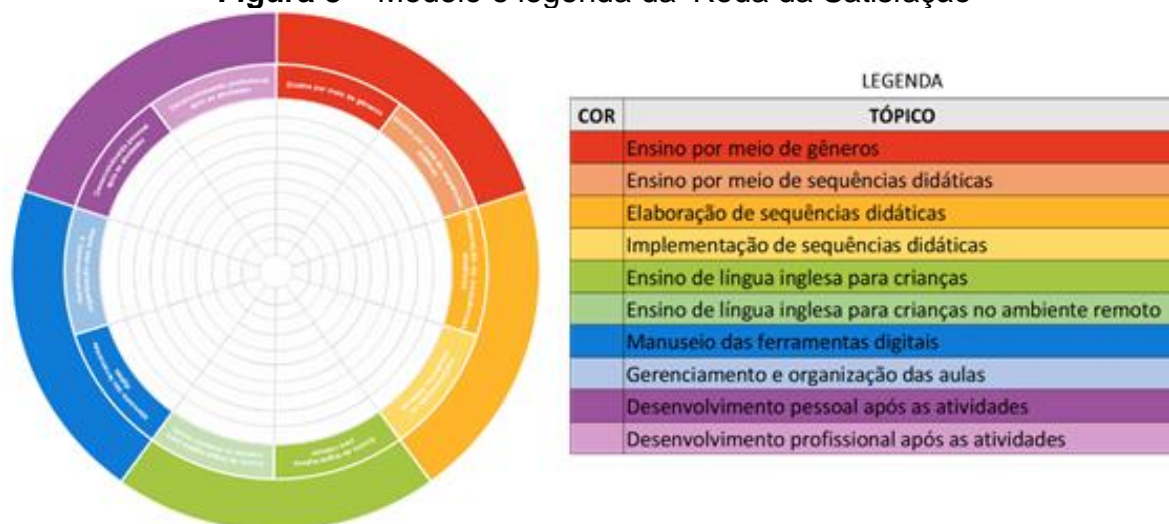
³⁸ Reiteramos que, devido ao foco desta pesquisa, neste momento não nos concentraremos na análise deste conjunto de dados.

³⁹ Apoiadas nas lentes teórico-metodológicas do ISD e em Lanferdini (2019, p. 23), concebemos o termo reflexividade “como ato voluntário crítico de pensamento (gerado na interação humana com outros, com o meio, com conhecimentos construídos socio-historicamente e mediado por instrumentos) potencial de transformar a consciência”.

Para além dos questionamentos propostos, também realizamos uma dinâmica que denominamos de ‘Roda da Satisfação’, a qual é uma adaptação de um instrumento do campo da psicologia denominado de ‘Roda da Vida’. Essa ferramenta “consiste num círculo em forma de gráfico de pizza em que o sujeito deverá avaliar, numa escala de 1 a 10, alguns aspectos de sua vida” (TORRESAN; PESSOTTO; BUENO, 2018, p. 134). Por meio dessa dinâmica, as participantes foram elencando seus níveis de satisfação com as atividades desenvolvidas no período de participação nas atividades do estágio supervisionado remoto, o que nos rendeu um rico momento de reflexões acerca do processo de geração dos dados⁴⁰.

Na Figura 8, disposta abaixo, apresentamos o modelo da ‘Roda da Satisfação’ e legenda:

Figura 8 – Modelo e legenda da ‘Roda da Satisfação’



Fonte: Santos e Tonelli (2021, p. 1644).

Em vista do exposto, na seção seguinte apresentamos as convenções utilizadas para a transcrição das gravações dos dados.

4.5.5 A Transcrição das Gravações

⁴⁰ A partir desse momento de reflexividade, publicamos o artigo intitulado “O trabalho docente no contexto do estágio supervisionado remoto: reflexões de professoras de inglês para crianças em formação inicial”, na Revista X (SANTOS; TONELLI, 2021).

Os dados (13 RPC da SD)⁴¹ gerados ao longo da realização desta pesquisa foram gravados por meio da plataforma *Google Meet* e posteriormente transcritos a partir da adaptação das convenções de transcrição propostas por Tonelli (2005) e Tutida (2016), conforme apresentamos no Quadro 13:

Quadro 13 – Convenções para as transcrições das gravações

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Professora-pesquisadora	PP
Professora orientadora	PO
Codinome da participante 1	Ana
Codinome da participante 2	Carolina
Alunas	G1, G2, G3
Alunos	B1, B2, B3
Incompreensão de palavras ou de segmentos	(...)
Comentários da transcritora	< >
Supressão de trechos da transcrição	[[...]]
Entonação enfática	MAIÚSCULAS
Palavras em inglês	<i>itálico</i>
Sinal de entonação correspondente à pergunta	?
Sinal de entonação correspondente à exclamação	!
Citações literais, reprodução de outros discursos ou leitura de textos	“ ”
Risadas e gargalhadas	<risos>
Truncamento de palavras - quando o falante corta uma unidade	/
Sinais de prolongação e/ou pausas na fala	...

Fonte: a própria autora, baseada em Tonelli (2005) e Tutida (2016).

Diante das convenções utilizadas para a transcrição de nossos dados, na próxima seção, ocupamo-nos em apresentar os objetivos e as perguntas de

⁴¹ Link para acesso às transcrições analisadas: <https://drive.google.com/drive/folders/1XnXcrOENS6XNaIM61meayDvOC2mh3lrU?usp=sharing>.

pesquisa.

4.6 OS OBJETIVOS E AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Conforme mencionado na seção introdutória, nesta pesquisa, temos como objetivo geral *investigar o papel da planificação coletiva de uma SD enquanto dispositivo de ensino e do planejamento das aulas de sua aplicação na formação para o trabalho de alunas-professoras de LIC, no contexto da prática do estágio supervisionado em ambiente remoto.*

A partir desse objetivo geral que nos move, delimitamos os seguintes objetivos específicos que direcionam nossa investigação:

- 1) analisar os elementos do trabalho do professor de LIC tematizados nas transcrições das reuniões de planificação coletiva de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação;
- 2) identificar os tipos de prescrições verbalizadas pelo coletivo de trabalho nas transcrições das reuniões de planificação coletiva de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação.

Diante do exposto, a seguir apresentamos o Quadro 14, no qual apresentamos a relação entre os nossos objetivos específicos e nossas perguntas pesquisa:

Quadro 14 – Objetivos específicos e perguntas de pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA
1) Analisar os elementos do trabalho do professor de LIC tematizados nas transcrições das reuniões de planificação coletiva de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação.	1) Quais elementos do trabalho do professor de LIC são tematizados ao longo das reuniões de planificação de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto?
2) Identificar os tipos de prescrições verbalizadas pelo coletivo de trabalho nas transcrições das reuniões de planificação coletiva de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação.	2) Qual a natureza das prescrições sobre o trabalho do professor de LIC verbalizadas nos textos de planificação de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto?

Fonte: a própria autora.

Tendo em vista os objetivos e as perguntas que direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa, na seção seguinte, discorreremos sobre os procedimentos empreendidos na análise de nossos dados.

4.7 OS PROCEDIMENTOS DE CATEGORIZAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, discorreremos sobre os procedimentos empreendidos para a análise de nossos dados. Inicialmente, cabe ressaltar que, devido ao extenso conjunto de dados gerados nesta pesquisa, consideramos importante realizar escolhas em função de nossos objetivos. Nesse sentido, a partir de nosso objetivo geral –*investigar o papel da planificação coletiva do dispositivo SD e do planejamento das aulas de sua aplicação na formação para o trabalho de alunas-professoras de língua inglesa com crianças no contexto da prática do estágio supervisionado em ambiente remoto* –, optamos por analisar o conjunto de dados composto pelas transcrições de 13 RPC.

Desse modo, é com base nos procedimentos analíticos propostos pelo quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 2007; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009) que nos fundamentamos para desenvolver nossas análises dos dados. Para tanto, tendo em vista a perspectiva descendente de análise proposta pelo ISD, buscamos, inicialmente, discorrer sobre o contexto sócio-histórico mais amplo que engloba a geração dos dados desta pesquisa (13 RPC da SD), para, em seguida, analisarmos os parâmetros contextuais relacionados à situação de produção imediata dos textos. Consideramos que essa investigação inicial nos oferece subsídios para continuarmos a tecer nossas análises referentes à arquitetura interna dos textos que integram nosso corpus.

Inicialmente, pautando-nos no *nível organizacional* (MACHADO; BRONCKART, 2009) de análise de textos, procuramos identificar o *plano global* das transcrições das RPC por meio do levantamento de sua movimentação temática. Para isso, baseamo-nos nas categorias de *Segmentos de Orientação Temática* (SOT) e de *Segmentos de Tratamento Temático* (STT)⁴² propostos por Bronckart (2008) e Bulea (2010). Os SOT são “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema” (BULEA, 2010, p. 90), enquanto os STT se configuram como segmentos

⁴² O quadro com os SOT e STT identificados nesta pesquisa se encontram disponíveis para consulta no Apêndice D.

produzidos a partir de um tema mais amplo, nos quais “o tema é efetivamente tratado” (BRONCKART, 2008, p. 163).

Posteriormente, categorizamos os SOT e STT constatados nas transcrições das RPC de acordo com as ‘Dimensões do Planejamento de SD’, propostas por Lanferdini (2019) com base em Machado (2007, 2009), quais sejam: dimensão social/interacional; dimensão prefigurativa ou autoprescritiva; dimensão transpessoal; dimensão conflituosa; dimensão cognitiva; dimensão de reflexividade; e dimensão afetiva. Para além das dimensões já concebidas por Lanferdini (2019), novas categorias emergiram a partir dos dados analisados, o que nos levou a uma expansão das classificações inicialmente propostas.

Neste sentido, apresentamos, no Quadro 15, as categorias analíticas utilizadas nesta pesquisa e suas respectivas definições. Em azul claro encontram-se as novas categorias das ‘Dimensões do Planejamento de SD’ que propomos como uma expansão à categorização realizada por Lanferdini (2019):

Quadro 15 – Categorias de classificação dos SOT e STT

DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO DE SD	
Dimensão social/interacional	“O planejamento ocorre em uma rede múltipla de relações sociais existentes. Envolve prescrições e orientações de ensino que perpassam os diferentes níveis da atividade educacional (MACHADO, 2009b), bem como envolve a interação com outros (alunos, coletivo de trabalho, outros professores, etc.) participantes do ensino. Ao planejar o professor considera o contexto mais imediato e mais amplo de intervenção” (LANFERDINI, 2019, p. 334).
Dimensão social/interacional de natureza de ensino remoto	Considerando o contexto mais imediato de intervenção, o planejamento do professor é influenciado pelas condições que permeiam sua atuação. Assim, em um contexto de implementação do ERE, o planejamento é moldado em razão das possibilidades, limitações e demandas advindas do ensino remoto.
Dimensão social/interacional de natureza de engajamento	Por envolver a interação com os ‘outros’ participantes do sistema de ensino, principalmente com os alunos, o planejamento mobiliza uma dimensão social/interacional de <i>natureza de engajamento</i> desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor planeja suas ações considerando formas de promover um envolvimento significativo dos estudantes com o objeto de ensino.
Dimensão prefigurativa ou autoprescritiva	“O planejamento demanda a reelaboração de prescrições e orientações teóricas e de documentos oficiais de ensino e a construção de autoprescrições para o agir, a fim de adequar tais

	prescrições e/ou orientações às condições objetivas e subjetivas de trabalho” (LANFERDINI, 2019, p. 334).
Dimensão transpessoal	“O planejamento é guiado por modos de fazer comuns ao <i>métier</i> de professor” (LANFERDINI, 2019, p. 334).
Dimensão conflituosa	“O planejamento é potencial de gerar tensões/conflitos, portanto, potencial de gerar desenvolvimento” (LANFERDINI, 2019, p. 334).
Dimensão conflituosa de natureza tecnológica	O planejamento do professor de LIC no contexto de ensino remoto implica lidar com conflitos acerca do manuseio e funcionamento de recursos tecnológicos a serem utilizados. Assim, ao considerar esse tópico durante a planificação de seu trabalho, o docente mobiliza a dimensão conflituosa <i>de natureza tecnológica</i> .
Dimensão cognitiva	“O planejamento envolve processos cognitivos os quais não podem ser acessados diretamente, mas podem ser interpretados quando externalizados pela linguagem” (LANFERDINI, 2019, p. 334).
Dimensão de reflexividade	“O planejamento é potencial de propiciar reflexividade em relação ao objeto de ensino, aos conteúdos a serem ensinados, às ações de ensino, aos recursos utilizados, à organização das aulas, ao gerenciamento da classe, à própria formação, etc. Outros instrumentos podem ser usados para propiciar a reflexividade sobre os processos de planificação” (LANFERDINI, 2019, p. 334).
Dimensão de reflexividade de natureza tecnológica	Dentre os processos de reflexividade emergidos na planificação do trabalho docente, é necessário que o professor examine os recursos didáticos a serem utilizados, bem como as condições de seu contexto. Nessa perspectiva, em um cenário de adoção do ERE, torna-se indispensável que o planejamento se pautar na dimensão de reflexividade <i>de natureza tecnológica</i> , buscando gerar reflexões sobre as possibilidades de trabalho nesse ambiente.
Dimensão de reflexividade de natureza avaliativa	O planejamento do professor de LIC requer a promoção de espaços de reflexividade acerca dos processos avaliativos de aprendizagem a serem conduzidos junto aos alunos, mobilizando a dimensão de reflexividade <i>de natureza avaliativa</i> .
Dimensão organizacional	O planejamento requer a mobilização da <i>dimensão organizacional</i> , que envolve: a sistematização de “conteúdos” a serem abordados; a organização de cronogramas de trabalho; a estruturação de procedimentos anteriores e posteriores às aulas etc.
Dimensão afetiva	“O planejamento demanda o engajamento do professor em sua subjetividade (de forma física, emocional e cognitiva)” (LANFERDINI, 2019, p. 334).

Fonte: a própria autora, com base em Lanferdini (2019) e nos dados de pesquisa.

Sequencialmente, para responder a nossa primeira pergunta de pesquisa – *Quais elementos do trabalho do professor de LIC são tematizados ao longo das reuniões de planificação de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto?* –, analisamos excertos selecionados nos quais identificamos os SOT e STT, à luz do referencial teórico-metodológico adotado e do *nível enunciativo* (MACHADO; BRONCKART, 2009) de análise dos textos. Por fim, tendo em vista a movimentação temática identificada e discutida, classificamos os elementos constitutivos do trabalho do professor de LIC tematizados nas RPC analisadas.

Em sequência, respondemos à segunda pergunta de pesquisa – *Qual a natureza das prescrições sobre o trabalho do professor de LIC verbalizadas nos textos de planificação de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto?* Para isso, partimos da análise de *nível organizacional* (MACHADO; BRONCKART, 2009) dos dados, selecionando excertos nos quais observamos discursos prescritivos e autoprescritivos verbalizados pelo coletivo de professoras, e realizamos uma análise *de nível enunciativo* (MACHADO; BRONCKART, 2009). Por último, categorizamos a natureza das prescrições e autoprescrições verbalizadas pelas professoras, buscando compreender suas relações com a planificação do trabalho do professor de LIC.

Em vista do exposto, por meio do Quadro 16, a seguir, apresentamos o panorama geral desta investigação, buscando veicular a relação entre os objetivos (geral e específico), as perguntas de pesquisa, os dados e os procedimentos de análise empreendidos.

Quadro 16 – Panorama geral dos procedimentos de categorização e de análise dos dados

OBJETIVO GERAL
Investigar o papel da planificação coletiva de uma SD enquanto dispositivo de ensino e do planejamento das aulas de sua aplicação na formação para o trabalho de alunas-professoras de LIC, no contexto da prática do estágio supervisionado em ambiente remoto
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	DADOS ANALISADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
<p>1) Analisar os elementos do trabalho do professor de LIC tematizados nas transcrições das reuniões de planificação coletiva de uma SD e de planeamento das aulas de sua aplicação</p>	<p>1) Quais elementos do trabalho do professor de LIC são tematizados ao longo das reuniões de planificação de uma SD e de planeamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto?</p>	<p>Transcrições das 13 RPC da SD e de planeamento das aulas de sua aplicação</p>	<p>- Análise do <i>contexto sócio-histórico</i> e da <i>situação de produção</i> dos textos;</p> <p>- Análise de <i>nível organizacional</i>:</p> <p>a) Identificação do plano global por meio da análise dos movimentos temáticos (SOT e STT) constatados nos textos;</p> <p>b) Categorização dos SOT e STT de acordo com as 'Dimensões do Planeamento' de Lanferdini (2019);</p> <p>- Análise de <i>nível enunciativo</i>:</p> <p>c) Análise de excertos nos quais identificamos os SOT e STT à luz do referencial teórico-metodológico adotado;</p> <p>- Identificação dos elementos constitutivos do trabalho do professor de LIC tematizados nos textos analisados.</p>
<p>2) Identificar os tipos de prescrições verbalizadas pelo coletivo de trabalho nas transcrições das reuniões de planificação coletiva de uma SD e de planeamento das aulas de sua aplicação.</p>	<p>2) Qual a natureza das prescrições sobre o trabalho do professor de LIC verbalizadas nos textos de planificação de uma SD e de planeamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto?</p>		<p>- Análise do <i>contexto sócio-histórico</i> e da <i>situação de produção</i> dos textos;</p> <p>- Análise de <i>nível organizacional</i>:</p> <p>a) Categorização dos SOT e STT de acordo com as 'Dimensões do Planeamento' de Lanferdini (2019), mais especificamente, a partir da <i>dimensão prefigurativa ou autoprescritiva</i>;</p> <p>b) Seleção de excertos nos quais observamos discursos prescritivos e autoprescritivos verbalizados pelo coletivo de professoras durante sobre a planificação coletiva;</p> <p>- Análise de <i>nível enunciativo</i>:</p> <p>b) Análise de excertos selecionados à luz do referencial</p>

			teórico-metodológico adotado; - Categorização da natureza das prescrições e autoprescrições presentes nas transcrições das RPC.
--	--	--	--

Fonte: a autora.

Tendo descrito os procedimentos analíticos desta pesquisa, no próximo capítulo passamos à análise e discussão dos dados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados das análises de nossos dados, com o objetivo de responder a nossas perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos aos quais nos propusemos. Para tanto, na seção 5.1, apresentamos uma análise do contexto de produção mais amplo e da situação de produção imediata dos textos. Posteriormente, na seção 5.2, analisamos os movimentos temáticos identificados nos dados e buscamos responder à primeira pergunta de pesquisa. Por fim, na seção 5.3, concentramo-nos na tecitura de uma análise acerca das prescrições presentes nos textos que compõem nossos dados, objetivando responder à segunda pergunta de pesquisa.

5.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

Nesta seção, pautando-nos nos procedimentos teórico-metodológicos de análise de textos inseridos no quadro do ISD (BRONCKART, 2007; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009), analisamos o contexto de produção de produção dos textos que compõem nosso corpus – as transcrições das reuniões de planificação da SD e de planejamento das aulas. Para isso, apresentamos uma análise do contexto sócio-histórico mais amplo e, posteriormente, analisamos os parâmetros contextuais relacionados à situação de produção imediata dos textos. Acreditamos que a investigação dos contextos de produção dos textos, juntamente aos procedimentos analíticos das seções seguintes poderão nos auxiliar a responder nossas perguntas de pesquisa⁴³, visto que, para o ISD, o contexto é um fator determinante (BRONCKART, 2007).

5.1.1 O Contexto Sócio-histórico mais amplo

Com o intuito de compreender melhor nosso contexto micro de pesquisa, – a prática supervisionada de estágio em contexto remoto - consideramos necessário recuperar o âmbito no qual centramos nossa discussão e, para isso,

⁴³ Conforme apresentamos no Quadro 14.

recuperamos, ainda que brevemente⁴⁴ algumas considerações acerca do contexto sócio-histórico mais amplo que engloba o trabalho do professor de LIC no Brasil.

Conforme discutido no capítulo 2, tendo em vista a inexistência da obrigatoriedade do ensino de LIC nos anos iniciais de escolarização, a saber, EI e anos iniciais do EF no contexto brasileiro (BRASIL, 2017), o profissional que nele atua ou pretende atuar ainda não conta com prescrições oficiais ou diretrizes que amparem sua prática pedagógica ou que orientem aspectos a serem contemplados em sua formação docente (LIMA; NETO, 2019; TONELLI; AVILA, 2020; TUTIDA, 2016, para citar alguns).

Mediante a essa circunstância problemática, observamos que alguns cursos de Letras têm tentado suprir essa demanda de formação de professores de LIC possibilitando que os licenciandos tenham contato com essa importante área de atuação docente. Para isso, espaços como a disciplina de estágio supervisionado têm sido utilizados como um possível *locus* para promover a formação inicial de docentes de LIC (BROSSI; FURIO; TONELLI, 2018; TONELLI, 2016; TUTIDA, 2016;), como verificamos nesta pesquisa.

Somado a tais problemáticas que perpassam a educação desse profissional, tivemos, no ano de 2020, a implementação de um inédito contexto acarretado pela pandemia da Covid-19: o ERE. A partir desse cenário, observamos que alunos e professores foram emergencialmente transpostos para uma inusitada realidade de ensino e aprendizagem que passou a exigir novas habilidades, conhecimentos e atitudes, em especial por parte dos docentes.

É neste cenário mais amplo que se situa a nossa pesquisa. Em nosso contexto, em face da carência de prescrições oficiais para a formação do professor de LIC, buscamos viabilizar uma experiência formativa para esse trabalho docente a partir da inserção de alunos-professores em práticas supervisionadas na graduação em Letras Inglês da UEL, tendo em vista o cenário de ERE.

Em face ao exposto, na seção 5.1.2, damos continuidade à discussão da condição de produção mais imediata dos textos em análise, a saber, as transcrições das reuniões de planificação da SD e de planejamento das aulas.

⁴⁴ Por já termos realizado uma extensa discussão sobre o contexto sócio-histórico do trabalho do professor de LIC no capítulo 1, apresentamos, nesta seção, uma breve retomada sobre esse cenário.

5.1.2 A Situação de Produção dos Textos

Tendo em vista o contexto sócio-histórico mais amplo apresentado, estreitamos nossas lentes para analisar a situação de produção imediata dos textos investigados nesta pesquisa (13 RPC). Com esse propósito, apresentamos, por meio do Quadro 17, uma síntese do contexto micro da situação de produção dos textos.

Quadro 17 – Contexto de produção imediato dos textos analisados

PARÂMETROS CONTEXTUAIS			
CONTEXTO FÍSICO		CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	
Lugar físico/virtual⁴⁵ de produção	Contexto remoto: durante as reuniões <i>online</i> , as participantes se encontravam em suas respectivas casas, comunicando-se no 'lugar virtual' viabilizado pela plataforma <i>Google Meet</i> .	Lugar social	Reuniões da disciplina de estágio supervisionado do curso de Letras - Inglês da UEL.
Momento de produção	Reuniões síncronas ocorridas de uma a duas vezes por semana, ao longo dos meses de outubro a novembro do ano de 2020.	Objetivo de interação	Planificar, coletivamente, uma SD do gênero HQ para o ensino de LIC no contexto remoto, bem como planejar as aulas de sua aplicação.
Emissores	PP: professora co-ministrante da disciplina de estágio supervisionado; PO: professora responsável pela disciplina de estágio supervisionado; Ana e Carolina: professoras em formação inicial.	Posição social dos enunciadores	PP: mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pesquisadora em fase de geração dos dados e professora co-ministrante da disciplina de estágio supervisionado; PO: orientadora da pesquisa de mestrado em desenvolvimento e professora responsável pela disciplina de estágio supervisionado;
Receptores		Posição social dos	Ana e Carolina: alunas da

⁴⁵ Uma vez que os dados deste trabalho foram gerados no âmbito do ERE, por meio de interações na plataforma *Google Meet*, utilizamos o termo 'lugar virtual' para nos referirmos ao espaço de comunicação.

PARÂMETROS CONTEXTUAIS			
CONTEXTO FÍSICO		CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	
		destinatários	graduação em Letras - Inglês, alunas da disciplina de estágio supervisionado, professoras do curso de LIC e participantes da pesquisa de mestrado em desenvolvimento.

Fonte: a própria autora.

Por meio do Quadro 17, buscamos sintetizar os parâmetros físicos e socio subjetivos do contexto de produção imediato dos dados desta pesquisa⁴⁶. Posteriormente, nos parágrafos subsequentes, ocupamo-nos em detalhar cada um dos parâmetros expostos, a fim de apresentarmos o contexto de produção dos textos em análise.

Considerando que “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 2007, p. 93), discorreremos, primeiramente, sobre os parâmetros físicos de realização dos textos em análise neste trabalho. No que se refere ao *lugar de produção*, temos um cenário um pouco diferente do habitual: devido ao contexto de ERE⁴⁷, as interações foram realizadas à distância, por meio da plataforma virtual de comunicação *Google Meet*, a qual viabilizou a criação de um ‘lugar virtual’ de comunicação. Assim, durante as reuniões síncronas de geração dos dados, as participantes se encontravam em suas casas, cumprindo o distanciamento social recomendado.

Quanto ao *momento de realização* dos textos, temos algumas considerações importantes. Embora tenhamos realizado encontros destinados ao estudo e à retomada de conceitos do quadro teórico-metodológico do ISD entre os meses de agosto e setembro de 2020, as interações focalizadas nesta pesquisa são fruto, apenas, da etapa de planificação coletiva da SD, a qual ocorreu entre os meses de outubro a novembro de 2020. Para tanto, nos reuníamos às segundas-feiras, no horário reservado ao planejamento das aulas do estágio supervisionado - das 9:30 às

⁴⁶ Sobre a geração dos dados, conferir capítulo 4, seção 4.5.

⁴⁷ Sobre o ambiente remoto de ensino e aprendizagem, conferir capítulo 2, seção 2.1.2.

11:30 - e às sextas-feiras⁴⁸, em horários combinados de acordo com a disponibilidade das alunas-professoras.

Como *emissores* e *receptores* dos textos, temos PP enquanto professora co-ministrante⁴⁹ da disciplina de estágio supervisionado; PO como professora responsável pela disciplina de estágio supervisionado e Ana e Carolina enquanto professoras em formação pré-serviço. Segundo Bronckart (2007, p. 93-94), em produções orais, o sujeito pode assumir tanto o papel de emissor, quanto de receptor, “podendo, nesse caso, ser também chamado de co-produtor ou de interlocutor”. Nessa perspectiva, ressaltamos que o contexto de planificação coletiva da SD foi um fator que condicionou a alternância de posições enunciativas entre PP, PO, Ana e Carolina ao longo das interações dialogadas.

Adiante, tecemos algumas considerações sobre os parâmetros socio subjetivos de produção dos textos em análise. Como mencionamos no Quadro 15, o *lugar social* de produção dos textos é constituído no âmbito da disciplina de estágio supervisionado do curso de Letras Inglês da UEL, em um cenário de formação docente na esfera acadêmica/universitária. Mediante a esse contexto, temos como *objetivo da interação* planificar, coletivamente, uma SD do gênero HQ que naquele momento, seria implementada em um curso de LIC durante a regência do estágio supervisionado remoto, conforme explicitado no capítulo 4, assim como planejar as aulas de sua aplicação.

Quanto à posição social ocupada pelos *enunciadores* e *destinatários*, notamos a coexistência de múltiplos papéis que constituem as participantes durante a produção dos textos. Inicialmente, PP assume a posição de estudante do curso de mestrado, de pesquisadora em fase de geração dos dados do seu trabalho e de professora co-ministrante da disciplina de estágio supervisionado. PO, por sua vez, tem o papel de professora orientadora da pesquisa de mestrado de PP e de professora responsável pela disciplina que está sendo ministrada. Por fim, Ana e Carolina assumem as posições de licenciandas do curso de graduação, de alunas da disciplina

⁴⁸ Cabe mencionar que, devido à necessidade de termos mais tempo para a planificação da SD, concordamos em realizar encontros síncronos ‘extras’. Como as alunas-professoras também eram participantes desta pesquisa, a possibilidade de realização dessas reuniões fora do horário de estágio supervisionado só foi considerada e definida mediante à concordância e disponibilidade das duas.

⁴⁹ Utilizamos o termo ‘professora co-ministrante’ para nos referirmos à PP porque foi neste contexto que ela, enquanto bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (bolsista/CAPE), realizou a disciplina ‘2LET392 – Estágio de Docência na Graduação’, atuando como professora da disciplina de estágio supervisionado junto à Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.

de estágio supervisionado, de professoras do curso de LIC no qual atuavam e de participantes da pesquisa de mestrado em desenvolvimento naquele cenário.

Importa ressaltar que *enunciadores e destinatários* alternavam suas posições sociais enunciativas ao decorrer da produção de seus textos, a depender dos temas levantados e dos objetivos dos encontros. Por exemplo, quando nos referíamos às situações ocorridas nas aulas, Ana e Carolina ocupavam o papel social de professoras do curso de LIC e de alunas do estágio, enquanto PP e PO assumiam os papéis sociais de professoras dessa disciplina. No entanto, quando PP se referia a sua pesquisa em desenvolvimento, ela ocupava o papel de pesquisadora e de mestranda, enquanto PO assumia a posição de orientadora e Ana e Carolina desempenhavam o papel de participantes da pesquisa.

Em face à análise dos contextos de produção dos dados de nossa pesquisa, entendemos, conforme a perspectiva descendente de análise do ISD, que seja necessário darmos continuidade à exploração dos textos por meio do desenvolvimento de uma investigação referente ao seu nível organizacional e enunciativo⁵⁰ (MACHADO; BRONCKART, 2009). Com esse intuito, na seção seguinte, buscamos identificar os elementos do trabalho docente presentes nas transcrições dos encontros de planificação da SD e de planejamento das aulas por meio do levantamento de sua movimentação temática (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010).

5.2 ANÁLISE DOS ELEMENTOS DO TRABALHO DOCENTE

Com o intuito de responder à primeira pergunta de pesquisa: '*Quais elementos do trabalho do professor de LIC são tematizados ao longo das reuniões de planificação de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto?*', nesta seção, apresentamos as análises das transcrições das RPC da SD e de planejamento das aulas de implementação, considerando seu nível organizacional e enunciativo (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Sob esse viés, identificamos e selecionamos SOT e STT⁵¹ (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010) nos quais visualizamos a mobilização de

⁵⁰ Sobre os níveis analíticos propostos pelo quadro teórico-metodológico do ISD, conferir capítulo 3, seção 3.3.3.

⁵¹ Os conceitos de SOT e STT foram previamente apresentados no capítulo 4, seção 4.7.

dimensões do planejamento de SD (LANFERDINI, 2019) e tecemos nossas análises acerca dos excertos mais representativos de cada uma dessas categorias. Posteriormente, na seção 5.2.1, apresentamos a resposta para a nossa primeira questão de pesquisa.

Dimensão social/interacional

A primeira dimensão do planejamento de SD apontada por Lanferdini (2019) diz respeito à *dimensão social/interacional*. Durante a análise de nossos dados, percebemos que tal dimensão, foi igualmente identificada e, por isso, trazemos dois excertos considerados pertencentes a essa dimensão.

O primeiro excerto analisado integra a RPC15⁵², ocorrida em 06 de novembro de 2020, ao longo do processo de planificação coletiva do MDL2 da SD. Nessa ocasião, a partir do SOT ‘Elaboração da SD’, encontramos o STT ‘Trabalho colaborativo’, o qual pode ser visualizado no excerto 1, disposto a seguir:

Excerto 1 – RPC15/MDL2 (06/11/2020)⁵³

1	PP: Em relação à sequência narrativa... deixa eu ver com vocês o que vocês
2	acham que poderíamos fazer? Eu ia falar que em relação à sequência narrativa,
3	a gente precisa fazer com que eles percebam que dentro da história em
4	quadrinhos, eles estão contando uma história, estão narrando uma história,
5	mas de que forma a gente poderia fazer essa atividade assim? Vocês têm
6	algo em mente?
7	Ana: Hum... eu tô pensando aqui...<risos>
8	PP: Eu sei que não é algo fácil, tá, gente?
9	Ana: Sim, mas pensando junto dá pra bolar alguma coisa! Eu tô pensando
10	mesmo...

Como é possível notar nas primeiras linhas do excerto 1, PP dá início à interação com a menção à elaboração de atividades voltadas ao trabalho com a ‘sequência narrativa’, um dos elementos ensináveis (CRISTOVÃO, 2001) do gênero HQ. Observamos que a docente formadora questiona as professoras em formação pré-serviço, estimulando-as a participarem da planificação colaborativa por meio de sugestões de atividades apropriadas para esse módulo da SD, agindo como

⁵² Conforme explicitamos no capítulo 4, seção 4.5.1.

⁵³ A fim de promover uma melhor visualização dos discursos das enunciantoras, dispusemos as falas de Ana em verde claro e as de Carolina em azul claro.

mediadora da interação. Para tanto, PP verbaliza as seguintes indagações: ‘o que vocês acham que poderíamos fazer?’ (linhas 1 e 2), ‘de que forma a gente poderia fazer essa atividade assim?’ (linha 5) e ‘vocês têm algo em mente?’ (linhas 5 e 6). Visualizamos tais questionamentos como uma maneira encontrada por PP para integrar a participação de Ana e de Carolina no planejamento, visto que esse é um trabalho colaborativo que pressupõe a discussão de ideias/sugestões.

No entanto, em meio aos questionamentos mediadores, observamos que PP também utiliza uma modalização de função deôntica para verbalizar uma prescrição em relação à condução da atividade em planificação: ‘**a gente precisa** fazer com que eles percebam’ (linha 3). Nesse trecho, por meio da locução pronominal ‘a gente’, que fornece indícios de sua integração ao coletivo de trabalho, além do emprego do verbo ‘precisar’ conjugado no presente do indicativo (precisa), a docente formadora expressa uma ‘necessidade’ a ser considerada pelas alunas-professoras no momento da expressão de sugestões de atividades.

Como resposta, notamos que Ana afirma estar refletindo sobre a atividade a ser planejada, utilizando, para isso, o verbo ‘pensar’ no presente contínuo ‘pensando’, acompanhado do dêitico de lugar ‘aqui’ para se referir ao espaço em que se situa no momento da enunciação. Consideramos que essas unidades linguísticas destacadas nos dão indícios de que a professora em formação inicial mobiliza a *dimensão cognitiva* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD ao longo de sua interação com o grupo de docentes, denotando o caráter eminentemente cognitivo do processo de planificação de instrumentos didáticos, o qual requer uma implicação psíquica do professor em sua elaboração. Em uma direção semelhante, PP emprega uma modalização apreciativa para expressar seu posicionamento quanto à complexidade do processo de planificação, como notamos em: ‘eu sei que **não é fácil**’ (linha 8).

Por fim, na linha 8, Ana demonstra concordar com PP acerca dos esforços necessários ao planejamento, todavia, a partir da conjunção adversativa ‘mas’, ela enfatiza o papel positivo do coletivo de trabalho nessa ação, afirmando que o grupo colabora para a construção de ideias ao longo da planificação (*mas **pensando junto dá pra bolar alguma coisa***). Diante de tal verbalização, notamos a mobilização da *dimensão social/interacional* do planejamento de SD no excerto 1, visto que a própria aluna-professora reconhece a significância do seu coletivo para o processo de elaboração do instrumento didático sob o qual agirá. Dessa forma, Ana demonstra

entender que seu trabalho é permeado pela dimensão interacional, sendo construído a partir de sua interação com *outrem* (MACHADO; BRONCKART, 2009). Nesse caso, com as próprias professoras com quem interage ao longo do processo de planejamento da SD.

Adiante, o segundo excerto analisado foi recortado da RPC17, ocorrida no dia 13 de novembro de 2020, quando o grupo de professoras⁵⁴ refletia sobre os acontecimentos das aulas anteriores e planificava, coletivamente, as atividades pertencentes ao MDL3 da SD. Nesse módulo, o trabalho esteve focado no ensino da função dos balões e das onomatopeias nas HQ – dois elementos ensináveis (CRISTOVÃO, 2001) do gênero que foram contemplados na SD produzida. A partir do SOT ‘Elaboração da SD’, notamos o desenvolvimento do STT ‘Conhecimento prévio das crianças’, o qual é posto em cena por Carolina durante sua argumentação a favor da não necessidade da realização de atividades adicionais para o ensino do elemento ensinável ‘balão’, próprio às HQs. Sobre essa questão, visualizemos o excerto 2:

Excerto 2 – RPC17/MDL3 (13/11/2020)

- | | |
|----|---|
| 1 | PP: É... vocês acham que com essas duas atividades eles conseguem entender |
| 2 | sobre os tipos de balões, quando eles devem usar cada balão na HQ que eles vão |
| 3 | fazer depois? Vocês acham que é suficiente? A gente pode pensar nas |
| 4 | onomatopeias ou temos que fazer mais alguma coisa sobre os balões ainda? |
| 5 | Ana: Acho que é suficiente já. |
| 6 | Carolina: Eu também acho que já , porque eles já têm um <i>previous knowledge</i> |
| 7 | dos balões, eles falaram pra gente já algumas coisas. |
| 8 | PP: Isso! Então acho que o que mais eles vão aprender mais é quando usar, isso |
| 9 | eles já conhecem, de certa forma, mas eles vão aprender falar o nome desses |
| 10 | balões em inglês e vão aprender também a relacionar essa questão do tempo |
| 11 | verbal do presente contínuo. Então, quando uma pessoa está falando, <i>is speaking</i> , |
| 12 | eu tenho o balão <i>speech bubble</i> . Quando alguém está pensando, <i>is thinking</i> , eu |
| 13 | tenho o balão de pensamento. Então eles vão aprender também a relacionar essas |
| 14 | ações aos balões usando a língua. É bem importante a gente lembrar que a gente |
| 15 | precisa ensinar a língua , não só as características do gênero, porque isso talvez |
| 16 | eles já tragam do português, talvez eles já saibam. |
| 17 | Ana: Uhum. |
| 18 | PP: A gente sabe que eles conhecem bem o gênero , né? |
| 19 | Ana: Sim. |

⁵⁴ Usamos os termos ‘grupo de professoras’, ‘professoras’ e ‘grupo de docentes’ para nos referirmos ao conjunto de todas as participantes em interação: PP, PO, Ana e Carolina.

Mediando a planificação do MDL3 da SD, PP direciona questionamentos às alunas-professoras por meio do pronome ‘vocês’ (linhas 1 a 3) seguido do verbo ‘achar’ flexionado na terceira pessoa do plural (*acham*), indicando que gostaria de saber se elas consideram satisfatória a quantidade de atividades já planejadas para o módulo. Ou seja, PP busca engajar a participação social de Ana e Carolina. Cabe ressaltar que, ao formular perguntas sobre a planificação, PP mobiliza a *dimensão social/interacional* do planejamento ao considerar os conhecimentos/capacidades dos alunos como fatores determinantes para a realização de escolhas, como em: ‘eles conseguem entender sobre os tipos de balões, quando eles devem usar cada balão na HQ que eles vão fazer depois?’ (linhas 1 a 3).

Em seguida, por meio do marcador de pessoa ‘a gente’ e da conjugação do verbo ‘ter’ na terceira pessoa do plural (*temos*), a professora formadora, PP, se insere nas escolhas do coletivo de trabalho. Por meio de tais recursos linguísticos, podemos compreender que PP demarca sua implicação no processo de planificação colaborativa, mostrando às alunas-professoras que ela também se sente responsável por auxiliar na tomada de decisões sobre o instrumento didático em planejamento.

Para expressar que consideram as atividades planejadas suficientes para suprir o trabalho com os balões nas HQs, Ana e Carolina, respectivamente, se valem de modalizações lógicas, como em: ‘**acho que** é suficiente já’ (linha 5) e ‘**eu também acho que** já’ (linha 6). Adiante, Carolina ainda utiliza a conjunção explicativa ‘porque’ (linha 6) para esclarecer o motivo pelo qual não vê necessidade de planificar atividades adicionais. Segundo a aluna-professora afirma nas linhas 6 e 7, os alunos já possuem um conhecimento prévio (***eles já têm um previous knowledge dos balões***), o que faz com que, a seu ver, esse elemento (balões) não precise ser exaustivamente explorado na SD, uma vez que as crianças já parecem ter se apropriado dessa característica do gênero HQ.

Entendemos que o argumento trazido por Carolina coloca em evidência, novamente, a mobilização da *dimensão social/interacional* no planejamento de SD para crianças. Conforme Lanferdini (2019, p. 334) atesta, a planificação “envolve a interação com os outros (alunos, coletivo de trabalho, outros professores, etc.) participantes do ensino”, ratificando o caráter interpessoal da atividade docente (MACHADO, 2007, p. 91). Dessa forma, ao fazer uma observação pautada nas necessidades de seu contexto de atuação, a professora em formação pré-serviço

demonstra entender que o planejamento no ensino de LIC é moldado também nas relações com aqueles que integram o sistema educacional, neste caso, as crianças.

Além disso, importa observar a alternância enunciativa presente no discurso de Carolina. A princípio, verificamos que a aluna-professora inicia sua fala situada em uma instância individual, marcada pelo uso do pronome da primeira pessoa do singular 'eu'. Todavia, quando Carolina relata que as crianças 'falaram pra **gente**' (linha 7) que já conheciam os tipos de balões a serem utilizados nas HQs, ela se implica em seu coletivo de trabalho. Inferimos, portanto, que tais mudanças na enunciação exprimem uma provável consciência da professora em formação pré-serviço de que a docência no contexto do estágio supervisionado estava sendo realizada junto à Ana, e não individualmente. Desse modo, podemos notar que Carolina compreende o caráter coletivo que permeia seu trabalho, também mobilizando a *dimensão social/interacional* do planejamento ao considerar a implicação do seu coletivo de trabalho na planificação da SD.

Outro ponto significativo no excerto 2, a nosso ver, é a forma como PP conduz a discussão em desenvolvimento. Notamos que a professora formadora inicia a apresentação de seu posicionamento por meio da modalização lógica 'acho que' (linha 8). A seguir, verificamos que PP utiliza, repetidamente, o pronome 'eles' seguido da locução verbal 'vão aprender' (linhas 8, 9, 10 e 13) para se referir aos conteúdos sobre os quais espera-se que os estudantes irão se apropriar no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, nas linhas 11 a 13 observamos que PP retrata exemplos de situações em que diferentes tipos de balões são utilizados, buscando trazer uma explicação para Ana e Carolina sobre a importância desse elemento ensinável do gênero HQ. Para tanto, nas linhas 11 e 12, ela mobiliza vozes de personagens que assumem a responsabilização enunciativa (*quando **uma pessoa/quando alguém***) e situa seu discurso no plano individual, representado pelo índice de pessoa 'eu' e pelo verbo 'ter' flexionado no presente do indicativo 'tenho'.

Adiante, no trecho '*é bem **importante lembrar que***' (linhas 14 e 15), PP emprega uma modalização apreciativa, uma vez que emite uma avaliação subjetiva proveniente de sua perspectiva sobre o que é 'importante', seguida do verbo 'lembrar', remetendo a uma constatação que já foi trazida em outros momentos do processo de planificação e que está sendo retomada. Esse movimento coloca em destaque o "caráter processual do planejamento" (LANFERDINI, 2019, p. 259), o qual é igualmente inerente à planificação do trabalho de professores de LIC. Em seguida,

pelo uso do índice de pessoa ‘a gente’ (linhas 14 e 15), PP volta a se incluir na instância coletiva do trabalho. Já a modalização deôntica perceptível no trecho ‘a gente **precisa ensinar a língua**’ (linha 15) é mobilizada por PP como uma estratégia para delimitar aspectos que ela, enquanto professora formadora, considera relevantes de serem realizados pelas alunas-professoras.

Considerando o contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida, ou seja, em um cenário de formação inicial de professores de LIC, percebemos, dadas as especificidades próprias a este contexto de atuação docente (TUTIDA, 2016), a necessidade de expandir as dimensões do planejamento de SD propostas por Lanferdini (2019). Sob essa perspectiva, no próximo item, apresentamos uma proposta de ampliação da dimensão social/interacional.

Dimensão social/interacional de natureza de ensino remoto

Como uma proposta de expansão da *dimensão social/interacional* do planejamento de Lanferdini (2019), a partir dos dados analisados, identificamos a emergência da *dimensão social/interacional de natureza de ensino remoto*, como escolhemos denominá-la. Convém destacar que a ampliação de tal categoria emergiu das implicações decorrentes do cenário de adesão ao ERE, as quais passaram a mobilizar um planejamento voltado a atender tais necessidades contextuais de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a seguir, tecemos análises acerca de excertos selecionados que representam esse aspecto do trabalho de planificação do professor de LIC.

O excerto 3, a seguir, faz parte da RCP13, ocorrida em 26 de outubro de 2020, quando o grupo de docentes realizava a planificação da etapa da PDI do gênero HQ a ser implementada nas aulas de LIC do Laboratório de Línguas. Nessa ocasião, as participantes também refletiam sobre as particularidades referentes à gestão das aulas no ambiente remoto, visto que esse era o contexto sócio-histórico (MACHADO, 2007) que perpassava as aulas de LIC, exercendo influências nas interações destinadas à planificação da SD. A partir de tal cenário, identificamos o SOT ‘Gerenciamento das aulas’, que desencadeou o STT ‘Controle da realização de atividades assíncronas’, como buscamos demonstrar por meio do excerto 3:

Excerto 3 – RPC13/PDI (26/10/2020)

1	PP: Meninas, sobre essa parte assim das <i>homeworks</i> , vocês tão tendo algum tipo
2	de controle quanto ao que eles enviam no Classroom ? Vocês vão dando uma
3	olhadinha assim? Como tá sendo?
4	Ana: Então, geralmente todos mandam , até a G3 quando falta. E a G2, às vezes
5	ela me manda pelo WhatsApp quando ela não tá conseguindo mandar por lá.
6	PP: Aham...
7	Ana: Daí eu tenho registrado as <i>homeworks</i> dela também.
8	PP: Tudo bem.

Conforme observamos nas duas primeiras linhas do excerto 3, PP questiona as professoras em formação pré-serviço acerca do ‘controle’ (linha 2) da realização de atividades extraclasse (*homeworks*) da SD propostas para as crianças. Para tanto, a docente formadora mobiliza o substantivo feminino ‘meninas’ e o marcador de pessoa ‘vocês’ para direcionar perguntas às participantes. Entendemos que tal movimento enunciativo pode ter sido utilizado por PP em uma tentativa de atribuir à Ana e Carolina responsabilidades inerentes à atividade do professor de LIC, colocando-as como protagonistas de seu agir docente, visto que nos referimos a um contexto de formação inicial de professores.

Ao tratar sobre esse tema (realização de atividades extraclasse), PP coloca em evidência a necessidade da mobilização de saberes relacionados à “gestão da classe” (TUTIDA, 2016, p.126) para o desenvolvimento das aulas de LIC. Concebemos que, de modo geral, é parte do trabalho do professor supervisionar a realização de lições de casa, bem como gerenciar a sua entrega de acordo com os prazos estipulados. Isso em razão de considerarmos que, no ensino com crianças, certas especificidades desse aprendiz (como a idade, a maturidade, entre outras) demandam um acompanhamento mais próximo do docente em seu processo de aprendizagem. Logo, por acreditarmos na imprescindibilidade da promoção do contato de alunos-professores com as tarefas comumente realizadas no âmbito do trabalho do professor de LIC, entendemos que esse seja um elemento do trabalho docente que deve ser abordado em espaços reservados à formação (inicial e continuada) e à elaboração de instrumentos didáticos para esse contexto.

Adiante, no que se refere à resposta de Ana ao questionamento de PP, verificamos que a aluna-professora utiliza o advérbio de frequência ‘geralmente’ seguido do pronome indefinido ‘todos’ e do verbo ‘mandar’ flexionado no presente do indicativo ‘mandam’ para constatar certa assiduidade dos estudantes na entrega das

atividades propostas. Cabe destacar que, por se tratar de um contexto de ERE, as alunas-professoras passaram a utilizar plataformas digitais como a plataforma *Google 'Classroom'* (linha 2) nas aulas de LIC destinadas à aplicação da SD, assim como é mencionado por PP. Entretanto, como Ana atesta, existiram dificuldades no manuseio desses recursos em alguns momentos. Na linha 5, ela menciona a utilização do aplicativo de mensagens *WhatsApp* como uma alternativa para o envio das tarefas, uma vez que a estudante '**não tá conseguindo mandar por lá**'. Nesse enunciado, verificamos que o dêitico de lugar 'lá' faz referência à plataforma *Classroom*, a qual não pôde ser utilizada em razão de dificuldades técnicas vivenciadas pelas crianças.

Diante do cenário de adesão ao ERE, essas plataformas digitais foram amplamente utilizadas como um meio de comunicação entre alunos e professores, o que fez com que esses recursos tenham sido constantemente mencionados durante as interações destinadas à planificação da SD, mobilizando o que estamos denominando de *dimensão social/interacional de natureza remota*. Desse modo, tendo em vista que o planejamento de aulas para o ERE exige novas demandas e modos de se organizar (FERRAZ; FERREIRA, 2021), entendemos que é natural (e desejável) que discussões sobre a planificação da atividade docente por meio da utilização de recursos digitais ocorram no âmbito do estágio supervisionado do professor de LIC, assim como observamos no excerto 3.

Posteriormente, passamos à análise do excerto 4, resultante da RPC22, que aconteceu em 30 de novembro de 2020, enquanto o coletivo de trabalho dedicava-se à planificação da etapa de PDF, que estava prestes a ser aplicada na aula posterior. Em face do exposto, identificamos o SOT 'Elaboração da SD', que suscitou o surgimento do STT 'Ausência de alunas-professoras na reunião', como apresentamos no excerto 4:

Excerto 4 – RPC22/PDF (30/11/2020)

1	PP: Eu acho que hoje não talvez não seja muito longa assim a reunião porque nós
2	já deixamos tudo bem adiantadinho na sexta e também porque é a última aula,
3	acho que a gente não tem tanto o que discutir hoje, né? Então, o que eu queria
4	ver com vocês, primeiro é a questão do plano, né, se tá tudo ok, se a gente
5	precisa ainda fazer mais ajustes... é...
6	Carolina: Olha, eu... eu completei ele ontem, mas não sei se tá bom, né, dá
7	uma lidinha lá <risos>
8	PP: Aham... não, tudo bem. Então você já completou, né, Carolina?
9	Carolina: Aham. Porque eu não pude participar sexta-feira porque a NET tava

10	de manutenção de novo. Aí eu não consegui entrar. Aí a PO falou que se eu
11	pudesse, era para assistir a gravação e completar. Aí eu completei.
12	PP: Ah, tá. Obrigada, Carolina!

No início do excerto 4, PP dá início à mediação da RPC incluindo-se no discurso por meio do pronome pessoal ‘nós’ (linha 1) e da locução pronominal ‘a gente’ (linhas 3 e 5), além de mencionar que alguns tópicos já foram discutidos no encontro anterior, e que, portanto, tudo já estaria ‘adiantadinho’ (linha 2). Nesse sentido, a docente formadora se vale de uma modalização pragmática ‘eu **queria ver** com vocês’ (linhas 3 e 4) para expressar que, nesta RPC, pretende apenas verificar se as atividades planejadas estão dispostas nos planos de aula corretamente: ‘primeiro é a questão do plano, né, se tá tudo ok, se a gente precisa ainda fazer mais ajustes...’ (linhas 4 e 5). Compreendemos que o tópico mencionado é relevante à planificação, pois, diante do contexto da realização do estágio supervisionado, as atividades planejadas para a SD também foram transpostas para os arquivos digitais de planos de aulas, os quais eram de responsabilidade das alunas-professoras.

À luz de tal indagação, Carolina, pautada em uma instância enunciativa individual demarcada pelo índice de pessoa ‘eu’, afirma que já completou o arquivo do plano de aula com as informações que foram definidas para a etapa de PDF. No entanto, notamos que ela demonstra certa insegurança relacionada à realização dessa tarefa, utilizando uma modalização de função apreciativa para expressar-se: ‘mas **não sei se tá bom**’ (linha 6). Inferimos, deste modo, que a incerteza da professora em formação pré-serviço pode derivar de sua inexperiência com o ensino de LIC e com o ensino por meio de gêneros textuais, bem como da sua inserção em um trabalho de cunho colaborativo que foi desenvolvido a partir das interações entre o grupo de professoras.

Adiante, observamos que Carolina justifica o porquê de ter completado o plano de aula individualmente: ‘eu não pude participar sexta-feira porque a NET tava de manutenção de novo. Aí eu não consegui entrar’ (linhas 9 e 10). Conforme a aluna-professora menciona em sua verbalização, na data destinada à RPC anterior, ela foi impedida de participar do encontro no ambiente remoto, uma vez que a companhia de internet se encontrava em manutenção. Nesse ponto, o enunciado de Carolina coloca em destaque um dos obstáculos já apontados por Tonelli e Kawachi-Furlan (2021) em suas considerações sobre a adesão do ERE: a instabilidade ou inexistência de conexão que permita a realização das atividades

remotas. Assim, atestamos que a dificuldade vivenciada pela professora em formação inicial não é um caso isolado, mas, sim, decorrente de um 'modelo' de ensino que foi emergencialmente colocado em prática, acarretando muitas situações imprevisíveis.

Sob essa perspectiva, compreendemos que o excerto 4 representa a mobilização da *dimensão social/interacional de natureza de ensino remoto*, posto que nele observamos a verbalização de uma situação advinda do contexto de ERE, que, neste caso, impediu a concretização da interação entre o grupo de professoras a fim de promover a planificação da SD colaborativamente. Tal constatação vai ao encontro da assertiva de Machado (2007), na qual a autora postula que o trabalho docente é determinado e influenciado pelas condições sócio-históricas que circundam sua realização, assim como observamos no cenário de aplicação desta pesquisa.

Desse modo, consideramos que a impossibilidade de integração da professora em formação pré-serviço junto ao seu coletivo impactou, consideravelmente, o próprio planejamento do instrumento didático em questão, uma vez que ela não pôde colaborar ativamente no encontro síncrono. Todavia, como uma forma de integrar Carolina às atividades planejadas, notamos que PO solicitou que a aluna-professora preenchesse algumas lacunas do plano de aula, após assistir a gravação da RPC, como uma atividade assíncrona. Assim, destacamos a relevância de se pensar em rotas alternativas em casos como estes, em que as circunstâncias do contexto do ERE podem trazer mais desafios para o trabalho docente.

Dimensão social/interacional de natureza de engajamento

A seguir, outra expansão da *dimensão social/interacional* do planejamento de SD (LANFERDINI, 2019) que propomos é a *dimensão social/interacional de natureza de engajamento*. Importa ressaltar que tal aspecto emergiu de nossa análise dos dados, a partir da qual percebemos que o engajamento das crianças no processo de ensino e aprendizagem se mostrou relevante nas interações entre coletivo de trabalho a fim de planificar a SD. Nesse sentido, buscamos exemplificar a mobilização de tal dimensão por meio de excertos selecionados das transcrições das RPC da SD.

O próximo recorte dos dados que analisamos é resultado das interações verbalizadas na RPC13, mais especificamente no momento destinado à reflexividade acerca dos acontecimentos das aulas passadas, nas quais as etapas de

APS e PDI da SD começavam a ser implementadas pela dupla de alunas-professoras, Ana e Carolina. A partir dessa temática, dentro do SOT 'Reflexividade sobre as aulas da PDI', identificamos o STT 'Engajamento das crianças'. Sobre essa questão, observemos o excerto 5:

Excerto 5 – RPC13/PDI (26/10/2020)

1	PP: É... em relação ao que a gente fez até o momento sobre a sequência
2	didática... Vocês apresentaram o projeto de classe às crianças, né, na
3	apresentação da situação e pediram a produção inicial. Como vocês acham que
4	foi a reação deles? O que vocês perceberam ? Vocês acham que eles estão
5	engajados, que eles gostaram da proposta, que eles entenderam a proposta?
6	Quería ouvir um pouquinho também de vocês , sobre esse momento, né, que foi
7	o que a gente fez até o momento.
8	Ana: Bom, eu acho que amaram , né, a ideia de fazer a HQ. Todos eles parecem
9	que gostaram bastante . É... não tem muito erro. Nenhum deles assim mostrou
10	alguma reação negativa. Nenhum. Acho que a maioria deles já tinha feito algum
11	sozinho , né, (...) Até a G3 tinha feito sozinha.
12	PP: Aham...
13	Ana: Apesar de ter feito em outro <i>site</i> , então não sabia muito mexer no Pixton .
14	PP: Aham... então vocês acham que eles gostaram da proposta, né, parecem
15	engajados, né? Aham...

A princípio, podemos perceber que PP indaga sobre o andamento da aplicação das etapas iniciais da SD (APS e PDI). Para tanto, inicialmente, a docente formadora se implica no discurso por meio do marcador de pessoa representado pela locução pronominal 'a gente' seguido do verbo 'fez' (linhas 1 e 7), permitindo a compreensão de que essas ações eram de responsabilidade do coletivo de trabalho. No entanto, posteriormente, notamos que ela realiza uma mudança enunciativa e passa a utilizar o pronome 'vocês' acompanhado de verbos conjugados no pretérito perfeito (*apresentaram/pediram*), o que transmite a ideia de que essas ações, relacionadas à aplicação da SD, foram empreendidas apenas pelas professoras em formação pré-serviço. Nessa perspectiva, reiteramos que, embora as decisões acerca da planificação da SD tenham sido tomadas no âmbito coletivo, é necessário considerar que as alunas-professoras assumem, ou deveriam assumir, responsabilidade pela aplicação da SD, justamente por estarem situadas no espaço social (BRONCKART, 2007) do estágio supervisionado.

Além disso, PP utiliza os verbos 'achar' e 'perceber' flexionados na terceira pessoa do plural do modo indicativo (*acham/percebem*) para direcionar as

perguntas às alunas-professoras, bem como utiliza uma modalização pragmática representada pela locução verbal ‘queria ouvir’ (linha 6). Entendemos que essas escolhas linguísticas demarcam a intenção da professora formadora em realizar questionamentos com o intuito de gerar reflexividade sobre a ação desenvolvida, o que permite que as professoras em formação inicial verbalizem suas percepções sobre o andamento do trabalho docente. Como o contexto posto em tela é ainda pouco explorado nos cursos de Letras (TONELLI, 2016), compreendemos a significância de oportunidades como essa para gerar reflexividade acerca do ensino de LIC.

Em sua resposta, Ana demonstra sua percepção sobre a reação das crianças diante da proposta de elaboração de uma HQ nas aulas do Laboratório de Línguas. Para isso, ela mobiliza o marcador de pessoa ‘eu’, denotando uma instância enunciativa individual, seguido de modalizações de função lógica e apreciativa para expressar seu julgamento acerca da questão proposta, como em ‘eu **acho** que **amaram**’ (linha 8). Outra escolha linguística que nos permite verificar a visão positiva ressaltada pela professora em formação pré-serviço refere-se a sua afirmação de que as crianças ‘gostaram bastante’ (linha 9).

Ademais, Ana também traz à tona a informação de o gênero HQ já era conhecido pelos alunos (em língua portuguesa e fora do ambiente remoto), visto que ‘a maioria deles já tinha feito algum sozinho’ (linhas 10 e 11). O discurso da aluna-professora permite-nos constatar a afinidade das crianças com o gênero selecionado, o que paulatinamente foi percebido ao longo das interações com os alunos, uma característica que, em certa medida, favoreceu o trabalho com as HQs nas aulas de LIC. Embora fosse notório o interesse pelo gênero textual selecionado, ainda havia aspectos relacionados à produção desses textos, em LI, que deveriam ser aprimorados, seguindo a recomendação dos autores genebrinos de que o trabalho escolar ocorra com “gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHEUWLY, 2011, p. 83).

Concluindo a exposição de seu ponto de vista sobre o engajamento das crianças nas aulas de LIC, Ana utiliza a locução adverbial ‘apesar de’ (linha 13) para introduzir uma dificuldade da aluna G3 (citada na linha 11) em manusear a plataforma escolhida para a produção da HQ, o *Pixton*. Como Ferraz e Ferreira (2021, p. 3) apontam, “professores e alunos não estão familiarizados com os equipamentos tecnológicos e com as plataformas digitais, que exigem uma preparação mínima para seu domínio básico”. Entretanto, com a adesão do ERE, docentes e discentes

precisaram encontrar alternativas a fim de superar problemáticas como a dificuldade de manuseio de recursos tecnológicos e, assim, viabilizar a aprendizagem nesse contexto.

Diante da análise tecida acerca do excerto 5, afirmamos que é possível visualizar a mobilização da *dimensão social/interacional de natureza de engajamento* no recorte selecionado. Isso porque consideramos que o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem de LI deva ser concebido enquanto um tópico de grande significância para a realização de escolhas durante a planificação da SD, posto que visamos alcançar a participação e o envolvimento dos alunos durante a apropriação do gênero textual ensinado. Assim, entendemos que planificar atividades que visam o ensino de LIC sugere mobilizar uma dimensão que promova o engajamento das crianças na realização das tarefas a serem propostas, considerando as preferências e particularidades dos alunos no processo de planejamento.

Em sequência, apresentamos a análise referente ao excerto 6, que ocorreu em 13 de novembro de 2020, durante o processo de reflexividade acerca das aulas de implementação do MDL2 e de planificação do MDL3. Nessa ocasião, identificamos o SOT ‘Reflexões sobre as aulas de implementação da SD’, que suscitou o STT ‘Engajamento das crianças’, conforme expomos no excerto 6, a seguir:

Excerto 6 – RPC17/MDL2 (13/11/2020)

1	PP: E... Então, assim, vocês sentem que as crianças estão se engajando nas
2	atividades? Estão participando também?
3	Ana: Sim! Eu acho que eles tão indo bem, tão engajando bem, tão se
4	esforçando. Dá pra ver que eles se esforçam, não tão ali por obrigação dos
5	pais, alguma coisa...
6	PP: Aham! Dá pra perceber que todos que estão ali são bem participativos, eu
7	tô achando que tá indo muito bem.

Inicialmente, observamos que PP realiza indagações mediadoras às alunas-professoras, referindo-se a elas por meio do pronome de tratamento ‘vocês’ (linha 1) seguido verbo ‘sentir’ conjugado na terceira pessoa do plural do presente do indicativo ‘sentem’ (linha 1). Por meio de tais unidades linguísticas, a professora formadora solicita que as participantes expressem suas impressões acerca do engajamento e da participação das crianças nas aulas de implementação da SD que estavam acontecendo: ‘as crianças estão se engajando nas atividades? Estão participando também?’ (linhas 1 e 2).

Para explicitar sua percepção acerca da temática levantada, Ana emprega a modalização de função lógica ‘eu acho que’ (linha 3), acompanhada da modalização apreciativa ‘eles tão indo **bem**’ e ‘tão engajando **bem**’. Diante do exposto, concluímos que a docente em formação inicial compartilha uma visão positiva sobre o envolvimento dos estudantes com as atividades da SD que estão sendo implementadas. Além disso, a partir da verbalização de Ana, também notamos que os alunos demonstram mobilizar uma das capacidades de significação categorizadas por Cristovão e Stutz (2011, p. 23), que envolve a habilidade de “engajar-se em atividades de linguagem”, como na produção do gênero HQ.

Em seguida, ainda expressando seu ponto de vista em relação à indagação de PP, a aluna-professora menciona perceber que as crianças frequentam as aulas de LIC por vontade própria, ou seja, ‘não tão ali por obrigação dos pais’ (linhas 4 e 5). Nessa perspectiva, diante do discurso de Ana, podemos inferir que ela possui uma representação sobre a possível obrigatoriedade do ensino de LIC por parte dos responsáveis pelos estudantes. No entanto, ao assumir que seus alunos participam de suas aulas espontaneamente, a professora em formação pré-serviço demonstra reconhecer que eles se mostram suficientemente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a ponto de desejarem estar nas aulas de LIC.

Na esteira dessa questão, entendemos que as verbalizações presentes no excerto 6 permitem-nos atestar que o trabalho por meio da implementação de SD tem potencial de “torna[r] as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 85), podendo motivar os alunos a engajarem-se no processo de apropriação de gêneros textuais usualmente ensinados na esfera escolar. Acreditamos, portanto, que é mediante a essa apropriação do gênero que as crianças poderão mobilizá-los como um “megainstrumento” que lhe permitirá “agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SHNEUWLY, 2011, p. 25).

Em face do exposto, visualizamos a mobilização da *dimensão social/interacional de natureza de engajamento* no excerto 6, uma vez que nele observamos a interação entre o grupo de professoras a fim de refletirem sobre o impacto de suas ações por meio do envolvimento das crianças. Nessa perspectiva, a ocorrência de tais verbalizações do coletivo de trabalho demonstra que as docentes valorizam esse aspecto em seu processo de planificação, como um fator que pode influenciar em suas escolhas para o planejamento da SD.

Dimensão prefigurativa ou autoprescritiva

A próxima categoria de análise diz respeito à *dimensão prefigurativa ou autoprescritiva* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD. Nesse sentido, para discutir se e como esse aspecto da planificação é mobilizado em nossos dados, selecionamos um excerto para ilustrar como tal dimensão se faz igualmente presente em nossos dados de pesquisa. Entretanto, destacamos que optamos por analisar outros excertos dessa dimensão adiante, na seção 5.3, reservada à discussão do objetivo específico 2, uma vez que naquele ponto do trabalho nos debruçamos, especificamente, na análise dos discursos prescritivos presentes nos dados.

Em face ao exposto, explicitamos que o excerto 7 analisado a seguir, é parte da RPC19, ocorrida em 20 de novembro de 2020, na qual o grupo de professoras planificava as atividades para o MDL4 e refletiam sobre os acontecimentos das aulas de implementação da SD, que já vinham acontecendo. Na passagem analisada, identificamos o SOT ‘Elaboração da SD’, o qual desencadeou o STT ‘Ideias e sugestões para a produção de atividades’, assim como expomos no excerto 7:

Excerto 7 – RPC19/MDL4 (20/11/2020)

1	PP: É... então a gente pode pensar numa atividade inicial... vamos pensar
2	primeiro nos títulos, depois a gente pode ver a questão das legendas. Acho que
3	a gente pode pensar numa atividade inicial, talvez , na qual a gente mostre para
4	as crianças algumas HQs, duas, por exemplo, e a gente pergunta pra elas o que
5	é aquilo que aparece no primeiro quadro...
6	Ana: Uhum.
7	PP: Pra ver se elas vão dizer: “ah, é um título” ...
8	Ana: Ah, entendi. Tipo, mostrar assim.
9	PP: Aham. O que você acha de a gente começar fazendo assim?
10	Ana: Acho bom, como um warm up, né?
11	PP: Aham! Aí a gente pode explorar com elas, nessa primeira atividade,
12	mostrando dentro da HQ , daí a gente lê com elas a história e... primeiro
13	identificar o título, ver se elas identificam que aquilo que aparece no primeiro quadro
14	é um título, né?
15	Ana: Uhum.
16	PP: É... você quer ir colocando aí, Ana?
17	Ana: Uhum, eu vou pôr aqui.
18	<Ana registra no plano de aula as ideias de atividades>

Por meio do índice de pessoa representado pela locução pronominal ‘a gente’ utilizada diversas vezes por PP (linhas 1 a 4), verificamos que a posição enunciativa assumida por ela nos permite visualizar sua implicação no coletivo de trabalho, responsabilizando-se, reiteradamente, pela construção da SD junto às alunas-professoras. Adiante, a professora formadora também utiliza, recorrentemente, modalizações pragmáticas para demarcar possibilidades e sugestões para a planificação do MDL4 (*a gente pode pensar/a gente pode ver/a gente pode explorar*). Na construção dessas modalizações, chamamos atenção para as marcas linguísticas perceptíveis pela utilização de locuções verbais, em que temos o verbo modal ‘pode’ acrescido de verbos principais que indicam ações que podem ser próprias do processo de planificação da atividade do professor de LIC: pensar, ver e explorar. Nesse sentido, entendemos que tais vocábulos retratam condutas que são mobilizadas durante o processo de prefiguração do trabalho docente.

Ademais, também ressaltamos o emprego de uma modalização lógica no discurso de PP, como visualizamos no trecho ‘**acho que** a gente pode pensar’ (linhas 2 e 3), colocando em evidência um posicionamento particular da professora formadora em relação às escolhas a serem tomadas para a planificação da SD. Entendemos que tal postura enunciativa também retrata o início de uma tentativa de PP de sistematizar os passos da planificação da SD, assumindo um discurso de cunho prescritivo, em consonância com a *dimensão prefigurativa ou autoprescritiva* do planejamento.

Para além do exposto, concebemos que o recorrente emprego do verbo ‘pensar’ nas duas primeiras linhas da enunciação da docente formadora nos permite verificar que a *dimensão cognitiva* do planejamento de SD também se mostra presente no excerto selecionado. Assim como Lanferdini (2019) assevera, o envolvimento cognitivo docente pode ser considerado intrínseco ao planejamento do professor. Nesse sentido, entendemos que tal constatação pode ser igualmente verificada no contexto de planejamento de instrumentos didáticos para o ensino de LIC, visto que observamos a mobilização dessa dimensão em diversos outros diversos excertos desta pesquisa. Isso se justifica pelo fato de que a tarefa de planejar exige o emprego de um processo mental que é mobilizado pelo docente durante todos os momentos de tomadas de decisões e realização de escolhas que guiam seu trabalho.

À luz da análise tecida, não podemos desconsiderar a presença da *dimensão prefigurativa* do planejamento manifestada no discurso de PP. Como

visualizamos, na posição de professora formadora e na ausência de prescrições oficiais para a condução do ensino de LIC (AVILA; TONELLI, 2018; SANTOS; TONELLI, 2021), ela acaba por verbalizar certas prefigurações para a planificação das atividades da SD. No entanto, importa reconhecer, que por meio do advérbio ‘talvez’, PP dá indícios de que suas sugestões são ‘possibilidades’ para a condução das atividades do MDL4, as quais podem ser discutidas entre o coletivo e acatadas ou não. Como uma forma de marcar linguisticamente essa liberdade de escolhas do grupo, percebemos que, em sequência, a docente formadora direciona a seguinte questão à Ana: ‘o que **você acha** de a gente começar fazendo assim?’ (linha 9), permitindo que a aluna-professora expresse seu ponto de vista.

Por meio da modalização apreciativa ‘acho bom’, disposta na linha 10, Ana demonstra concordar com as ideias expostas anteriormente por PP, sem se opor às sugestões ou discutir possibilidades de mudanças. Percebemos, deste modo, que a docente em formação pré-serviço parece concordar com o que lhe foi proposto, verbalizando uma autoprescrição sobre essa atividade em forma de questionamento: ‘como um *warm up*, né?’ (linha 10). Esse segmento textual pode ser considerado uma autoprescrição, pois Ana reformula as prefigurações advindas de PP, “em uma solução de compromisso com o que prescrições externas lhe demandam [e] com a situação específica em que se encontra” (MACHADO, 2007, p.91). Assim, a aluna-professora demonstra conceber tais sugestões como parte da etapa que ela visualiza enquanto uma atividade para introduzir ao grupo de crianças aprendizes um possível tópico a ser ensinado, ou seja, um *warm up* para o MDL4.

Dimensão transpessoal

Identificamos ainda em nossos dados a mobilização da *dimensão transpessoal* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD para o ensino de LIC. Sob essa perspectiva, o primeiro segmento textual analisado foi recortado das interações da RPC17, ocorridas em 13 de novembro de 2020. Nessa ocasião, docentes formadoras e alunas-professoras dedicavam-se ao processo de planificação das atividades para o MDL3 da SD e ao planejamento das ações necessárias para sua aplicação. Durante essa etapa, identificamos o SOT ‘Elaboração da SD’, o qual gerou o STT ‘Leitura das HQs’. Sobre essa temática, vejamos o excerto 8, a seguir:

Excerto 8 – RPC17/MDL3 (13/11/2020)

1	PP: É... assim, se vocês quiserem , nessa atividade, economizar um tempinho e
2	vocês mesmas lerem, tudo bem também. Mas aí a gente pensa em outra
3	atividade em que a gente coloque a participação deles, porque tem sido muito
4	legal ver eles desenvolvendo a competência leitora e tudo.
5	Ana: E ajuda a melhorar a leitura deles , né? Eu acho que ajuda muito pedir
6	pra ler , assim. Nossa, eu lembro que minhas professoras pediam pra eu ler...
7	elas sempre pediam. Aí me ajudava bastante a melhorar a leitura.
8	PP: Isso...
9	Ana: É uma coisa que ajuda realmente . Por experiência própria , eu vi que
10	ajudou <risos>.
11	PP: Talvez seja o único momento que eles tão falando em inglês, que eles vão ler
12	em inglês durante a semana toda, né? Então...
13	Ana: Sim, eu também acho. É, eu lembro que quando eu era pequena eu fui criada
14	fora, então a professora pedia pra cada um ler um pedaço de um livro pra sala
15	toda, tinha que ler algumas páginas. Daí era muito bom assim, era meio chato
16	<risos>, mas ajudava com a leitura.
17	PP: É aquela coisa, né, no momento a gente acha que não quer fazer, que vai ser
18	chato, e depois vê que ajuda, né.
19	Ana: Ajuda, sim.

No início da discussão sobre como conduzir a leitura das HQs com as crianças, percebemos que PP, na posição de docente formadora, verbaliza certa abertura de espaço para que as professoras em formação pré-serviço tomem decisões referentes a como irão realizar a atividade durante a implementação da SD: ‘se vocês quiserem/ vocês mesmas lerem, tudo bem’ (linhas 1 e 2). Nesse ponto, ratificamos que, por mais que o trabalho de construção da SD tenha um cunho colaborativo, não podemos perder de vista o contexto de aplicação desse instrumento didático: aulas de regência do estágio supervisionado, destinadas à prática docente das alunas-professoras. Assim, situando-nos neste espaço de formação inicial, consideramos desejável a abertura de espaços para a construção da autonomia do professor de LIC.

Em seguida, por meio dos marcadores de pessoa ‘a gente’ (**a gente pensa/a gente coloque**) nas linhas 2 e 3, visualizamos que PP passa a se implicar no discurso, na tentativa de explicitar ações que podem vir a ser realizadas por aquele coletivo de trabalho. Conforme observamos nas linhas 3 e 4, a docente formadora atesta que tem gostado de ‘ver’ os alunos mobilizarem a competência leitora durante com as HQs, destacando que seria relevante incluir atividades que continuem desenvolvendo essa habilidade. A posição assumida por PP fica sinalizada

textualmente pelo uso da modalização apreciativa ‘tem sido *muito legal*’. Convém destacar que, nesse contexto de formação inicial, a aprovação de PP em relação à condução da implementação da SD parece exercer uma influência relevante para o trabalho das alunas-professoras, visto que a docente formadora é tida “como uma confiável fonte de prescrições” (SANTOS; TONELLI, 2021, p. 1654).

Adiante, notamos que Ana demarca seu posicionamento sobre o papel da leitura em sala de aula como potencializadora de melhorias na competência leitora dos alunos, como em: ‘*ajuda a melhorar a leitura deles*’ (linha 5) e ‘*ajuda muito pedir pra ler*’ (linha 5 e 6). Por meio da modalização lógica ‘eu acho’ (linha 5) e do índice de pessoa ‘eu’ recorrentemente mobilizado, Ana dá indícios de que revelará sua visão particular sobre a temática discutida. Nesse sentido, interessa-nos observar que a docente em formação inicial traz suas experiências particulares enquanto aprendiz de LIC para o processo de planificação da SD. Para isso, percebemos que Ana emprega o verbo ‘lembrar’ flexionado no presente do indicativo ‘lembro’ (linha 6 e 13) seguido de relatos de sua aprendizagem no período escolar.

Entendemos que as experiências pessoais retratadas pela aluna-professora podem auxiliá-la a criar “modos de fazer comuns ao *métier* de professor” (LANFERDINI, 2019, p. 234), mobilizando, em seu discurso, a *dimensão transpessoal* do planejamento de SD. Todavia, conforme apontado ao longo desta pesquisa, diante da ausência de prescrições oficiais que guiem o agir do docente de LIC, podemos evidenciar certa dificuldade por parte dos professores em compreender quais são “as regras do ofício” (AMIGUES, 2004, p. 43) que compõem esse *métier*.

Desse modo, Ana recorre à “incorporação de experiências de outros docentes” (MORENO; TONELLI, 2016, p. 92) para construir suas representações sobre modos de agir adequados ao ensino de LIC. Essa afirmação pode ser verificada nos segmentos em que a professora em formação inicial narra suas vivências enquanto aluna de LIC, trazendo à cena a voz de suas professoras: ‘minhas professoras pediam pra eu ler’ (linha 6) e ‘a professora pedia pra cada um ler um pedaço de um livro pra sala toda’ (linhas 14 e 15). Além disso, notamos que Ana emprega modalizações lógicas ‘ajuda realmente’ (linha 9) e modalizações apreciativas ‘era muito bom/era meio chato’ (linhas 15 e 16) para compartilhar sua avaliação acerca das experiências vivenciadas em seu percurso escolar. Sob essa perspectiva, entendemos que tais recursos linguísticos são empregados pela aluna-professora a fim de apontar as possíveis contribuições de suas experiências como estudante, as

quais parecem refletir em suas escolhas como professora de LIC.

Adiante, apresentamos por meio do excerto 9, a continuação da interação entre o coletivo de trabalho ao longo da planificação colaborativa do MDL3 da SD:

Excerto 9 – RPC17/MDL3 (13/11/2020)

1	PP: É muito boa esse tipo de atividade , e vocês têm feito bastante com eles, né?
2	Tem dado bem certo.
3	Ana: É, a gente pede mesmo pra eles lerem e tal. Eles leem numa boa, a gente
4	acaba tendo que corrigir um pouco a pronúncia, mas é bom porque eles já
5	pegam um pouco como que é a pronúncia...
6	PP: Isso! Pode ir sempre corrigindo, sim, tudo bem. Acho que do jeito que
7	vocês tão fazendo não tá constrangendo ninguém , nem nada.
8	Ana: Uhum. No meu trabalho falam que tem que ter constância só, para não
9	desencorajar eles, mas se for uma coisa discreta não tem problema. Não pode
10	overcorrect , como dizem, <i>overcorrect</i> .
11	PP: Isso. Porque senão eles não vão querer mais participar da aula, vão ficar se
12	sentindo, é...
13	Ana: Dá um receio, né.

Conforme é possível observar no início do referido excerto, PP emprega modalizações de função apreciativa para expressar seu posicionamento quanto às estratégias de condução do trabalho de LIC apontadas por Ana, como verificamos em: ‘é **muito boa** esse tipo de atividade’ (linha 1) e ‘tem dado **bem certo**’ (linha 2). Compreendemos, desta forma, que tais verbalizações positivas advindas da professora formadora podem ser vistas enquanto incentivos à continuidade da participação e do engajamento das alunas-professoras de LIC no processo de planificação colaborativa da SD.

A seguir, alternando para a instância enunciativa do coletivo de trabalho, por meio do emprego da locução pronominal ‘a gente’ (linha 3), Ana passa a relatar a forma como ela e Carolina lidam com as atividades de leitura das HQs nas aulas de aplicação da SD. Segundo a docente em formação inicial descreve, ao longo da realização da leitura por parte dos estudantes, a dupla de professoras acaba ‘tendo que corrigir um pouco a pronúncia’ (linha 4). De acordo com Ana, esse comportamento parece aquedado ao seu agir enquanto docente de LIC (*mas é bom*), visto que ela entende que, por meio de tal ação, as crianças terão a oportunidade de aprimorarem a pronúncia em LI.

Posteriormente, assumindo o papel social de professora formadora,

PP demonstra concordar com os procedimentos adotados pelas participantes: '**pode ir** sempre corrigindo, sim, **tudo bem**' (linha 6). O trecho retirado do excerto 9 retrata a forma como PP expressa consentimento a favor da continuidade da realização da ação pedagógica de 'corrigir a pronúncia' dos alunos. Compreendemos que a concordância – ou a aprovação – da docente formadora em relação às condutas das professoras em formação inicial exerce papel essencial, visto que elas também estão inseridas nas práticas do estágio supervisionado a fim de constituírem-se enquanto docentes. Ademais, Ana e Carolina necessitam de certos norteamentos acerca da planificação de seu trabalho, dado que, assim como pontuamos ao longo deste trabalho, a educação inicial de professoras de LIC ainda é um cenário pouco explorado em cursos de Letras. Dessa forma, entendemos que a verbalização de incentivos a essas professoras em formação pré-serviço possa contribuir para a atuação dessas profissionais nesse contexto específico de ensino.

Por último, verificamos que Ana também menciona as prescrições recebidas em seu ambiente de trabalho como referências para seu agir, como em '**no meu trabalho falam que tem que ter** constância' (linha 27) e '**não pode overcorrect**'⁵⁵ (linha 29). Nos segmentos selecionados, vemos que a aluna-professora usa modalizações deônticas para elucidar quais comportamentos, a seu ver, devem ou não ser acatados pelo professor de LIC durante a realização de sua atividade docente (*tem que ter constância/não pode overcorrect*).

Logo, consideramos o enunciado de Ana significativo, pois ele expressa a forma como as vivências e as prefigurações com as quais a professora em formação pré-serviço recebe em diversas instâncias acabam influenciando seu agir enquanto docente de LIC atuante no estágio supervisionado. Essa afirmação permite-nos ratificar, portanto, a constatação de Lanferdini (2019) de que as escolhas dos professores em relação à planificação também se embasam nas próprias experiências que esses constroem ao longo de suas vivências enquanto alunos e docentes.

Perante o exposto, concebemos que o excerto 9 exprime, claramente, a mobilização da *dimensão transpessoal* do planejamento de SD, posto que nele observamos a verbalização de Ana recorrendo a modos de agir de comuns ao seu contexto de trabalho e transpondo-os à sua realidade como docente de LIC em processo de formação inicial.

⁵⁵ 'Corrigir excessivamente' (tradução nossa).

Dimensão conflituosa

Outra dimensão do planejamento de SD (LANFERDINI, 2019) identificada em nossos dados é a *conflituosa*. Nesse sentido, tecemos análises acerca de excertos que representam a mobilização desse aspecto no processo de planificação da SD, de modo mais específico para o ensino de LIC.

O excerto 10 faz parte da RPC17, realizada em 13/11/2020, quando o grupo de professoras refletia sobre o andamento das aulas de aplicação do MDL2 da SD, ocorrida dias antes. Ressaltamos que esses espaços reservados à reflexividade eram frequentes em cada RPC, visto que esse movimento de discussão sobre ações anteriores permitia que o coletivo de trabalho planificasse as ações futuras de modo mais adequado às necessidades do contexto de implementação da SD. Assim, a partir do SOT 'Reflexões sobre as aulas de implementação da SD', identificamos o STT 'Dificuldades percebidas durante as aulas', o qual pode ser visualizado no excerto 10, a seguir:

Excerto 10 – RPC17/MDL2 (13/11/2020)

1	PP: E assim, em relação à língua, ao inglês, vocês percebem que eles têm usado
2	mais? Assim, na hora que eles vão participar, eles têm tentado falar mais inglês?
3	Ana: Ah... um pouco, PP, só um pouco. Eu tava me preocupando um pouco,
4	porque eles não tentam falar muito.
5	PP: Uhum. Vocês acham que eles tentam fazer as interações mais por meio do
6	português então?
7	Ana: É! Eu percebo que eles até entendem as perguntas em inglês e acabam
8	respondendo em português.
9	Carolina: Exatamente. A gente pergunta as coisas em inglês pra eles e eles
10	respondem o que a gente perguntou, só que em português, sabe? Aí a gente
11	tem que ficar: " <i>in English!</i> ". Igual quando eles perguntam se a tarefa é pra fazer em
12	inglês <risos> e a gente fica tipo <Carolina faz uma expressão facial de
13	desapontamento>.
14	PP: <i>Sure</i> <risos>. Sim, sim. É algo, assim, que é comum, porque eles estão
15	aprendendo a língua. Até a gente quando tá na posição do estudante certas
16	vezes acaba fazendo isso , tentando usar mais o português, porque é mais fácil,
17	né? Mas assim, da primeira/quinze semanas atrás, até hoje, eu sinto que eles tão
18	melhorando nessa parte...
19	Ana: Sim, tão melhorando! Na minha cabeça, talvez eu queria que eles falassem
20	mais. Mas eu também achei que eles estão melhorando. E, tipo, na hora que eles
21	falam, eles não têm vergonha... tem criança que tem vergonha do outro, né?
22	Aí acaba nem falando. Mas eles não têm vergonha, eles não pensam que vai tá
23	errado ou alguma coisa assim.

24	PP: Isso! Isso é bom da criança, né? Que eles são mais desinibidos, né? Falam
25	mais que um adulto, né? Adulto tem muito mais vergonha de errar perto de
26	outras pessoas.
27	Ana: Uhum, uhum.
28	PP: É, e eu também acho que eles tão compreendendo também muito mais agora
29	o que vocês falam. Vocês têm usado muito mais o inglês na aula, né? E eu
30	percebo que eles entendem o que vocês tão falando... já não é mais tão
31	necessário ficar traduzindo, né. Eu percebo que isso tá bem diferente também
32	nessas últimas aulas pra cá...
33	Ana: Uhum.

Assim como o excerto 10 nos permite visualizar, inicialmente, PP realiza questionamentos sobre a percepção das alunas-professoras sobre a utilização da LI ao longo das aulas. Para isso, a docente formadora utiliza o pronome de tratamento ‘vocês’ para se referir diretamente às participantes seguido de verbos no presente do indicativo flexionados no plural, como ‘percebem’ (linha 1) e ‘acham’ (linha 5). Entendemos que os verbos utilizados por PP ao formular suas indagações refletem sua intenção de conhecer o julgamento de Ana e Carolina sobre a temática posta em reflexão, atribuindo-lhes a responsabilidade de observar atentamente os acontecimentos da sala de aula e trazê-los para a planificação do instrumento didático.

Em sua resposta, Ana enfatiza que há pouca tentativa de utilização da LI ao longo das aulas (*um pouco, PP, só um pouco*), fato que parece causar um conflito para ela (***eu tava me preocupando um pouco, porque eles não tentam falar muito***). Assim, por meio do índice de pessoa demarcado pelo pronome ‘eu’ (linha 3 e 7), percebemos que Ana se situa em uma instância individual para compartilhar sua percepção sobre a situação vivenciada, demarcando que aquele entendimento pode não ser o mesmo de sua dupla de estágio. Entretanto, a partir da marca de pessoa ‘a gente’ (linhas 9, 10 e 12) verificamos que Carolina, apoiada em uma instância coletiva do trabalho, ratifica o posicionamento de Ana sobre o uso insuficiente da LI nas aulas de aplicação da SD. Nessa perspectiva, observamos a mobilização da *dimensão conflituosa* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD por parte das alunas-professoras ao passo que elas retratam o uso insuficiente da LI nas aulas de LIC enquanto um conflito central que necessita ser discutido ao longo da planificação da SD.

Além disso, cabe destacar, ainda, a forma como Carolina relata lidar com esse conflito em suas aulas. Segunda a docente em formação pré-serviço expõe:

‘Aí a gente **tem que ficar**: “*in English!*” (linhas 10 e 11). Nesse enunciado, notamos, de maneira mais evidente, que Carolina utiliza-se de uma modalização de função deôntica para expressar uma ação que ela avalia como uma ‘obrigação’ a ser realizada a fim de tentar resolver o problema – ou o conflito – vivenciado em sua prática docente, trazendo à tona uma das estratégias utilizadas pelo seu coletivo de trabalho para superar a dificuldade percebida. Ou seja, a de fazer com que as crianças façam uso da língua.

Ao longo da interação, notamos que PP verbaliza uma concordância com a posição das alunas-professoras, trazendo certo conforto a elas ao afirmar que essa situação de pouco uso do inglês pode ser ‘comum, porque eles estão aprendendo a língua’ (linhas 14 e 15). Para reforçar seu argumento, PP parece utilizar uma estratégia enunciativa, imbricando-se no discurso por meio da locução pronominal ‘a gente’ e mencionando que essa situação é comum até mesmo para aprendizes adultos: ‘até a gente quando tá na posição do estudante certas vezes acaba fazendo isso’ (linhas 15 e 16). Ademais, destacamos a modalização apreciativa mobilizada pela professora formadora para expressar sua avaliação particular a respeito do uso da língua primeira (português) como referência para as crianças, segunda ela aponta, os aprendizes se baseiam no português ‘porque é **mais fácil**’ (linha 16).

Ainda analisando a interação exposta no excerto 10, importa ressaltar que, na linha 19, observamos que Ana verbaliza um desejo pessoal que ela possui em relação ao aumento do uso de LI nas aulas por parte dos alunos. Para isso, ela se vale de uma modalização pragmática marcada linguisticamente a partir da escolha do verbo auxiliar ‘querer’ conjugado no modo indicativo do pretérito perfeito (*queria*), seguido de sua vontade de ‘que eles falassem mais’.

Buscando justificativas para o conflito posto em cena, Ana afirma que as crianças ‘não têm vergonha’ (linha 21) de falar durante as aulas, negando que esse seja um fator que poderia dificultar a mobilização da LI. Assim, de acordo com a crença demarcada linguisticamente pela aluna-professora, as crianças não possuem vergonha porque ‘não pensam que vai tá errado’ (linhas 22 e 23), atribuindo esse pensamento a todos os estudantes de LIC. Compreendemos que as afirmações de Ana podem estar baseadas em suas experiências pessoais de aprendizagem de LI e na sua concepção particular sobre as características inerentes a esse ser, as quais são transpostas para sua ação enquanto professora de LIC.

Adiante, por meio de uma modalização apreciativa, PP retrata características do aprendiz criança que ela considera positivas ‘isso **é bom** da criança, né?’ (linha 24). Nesse ponto, importa destacar a postura de PP, a que, mesmo desempenhando o papel social de professora formadora, inserida no contexto da pós-graduação e tendo acesso à recente publicação de pesquisas (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020) que descontroem crenças equivocadas de que todas as crianças são iguais, também reproduz discursos equivocados advindos do senso comum que devem ser problematizados.

Ao afirmar que os aprendizes crianças são mais ‘desinibidos’ (linha 24), ‘falam mais que um adulto’ (linha 25) e que possuem menos vergonha de errar perto de outras pessoas, a docente formadora desconsidera as particularidades e individualidades de cada criança, como se todas compartilhassem das mesmas características. Consideramos, portanto, que a verbalização de PP também evidencia a emergência da *dimensão conflituosa* do planejamento da SD, uma vez que sua enunciação traz à tona uma fala equivocada que pode ter influenciado as concepções das alunas-professoras em relação às características das crianças enquanto aprendizes de línguas.

Por fim, verificamos que PP retrata sua avaliação particular acerca do andamento das aulas de implementação da SD apoiada em uma instância enunciativa individual, marcada pelo índice de pessoa ‘eu’, possivelmente porque se encontra no papel social de docente formadora, que se vê no dever de emitir avaliações sobre o desempenho das alunas-professoras. Além disso, PP também utiliza modalizações de função lógica para demarcar seu posicionamento, como em ‘eu também acho’ e ‘eu percebo’, expressões mobilizadas para esclarecer sua visão particular a respeito dos conflitos vivenciados pelo coletivo de trabalho.

Dimensão conflituosa de natureza tecnológica

Considerando as especificidades do contexto de pesquisa e a partir dos nossos dados (transcrições de interações ao longo das RPC da SD), propomos a categorização da *dimensão conflituosa de natureza tecnológica* como uma expansão da *dimensão conflituosa* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD. Importa mencionar que a ampliação de tal aspecto da planificação decorreu das especificidades da adesão do ERE, que impactou diretamente o trabalho de

planejamento do professor de LIC. Sob esse viés, para ilustrar a mobilização desse aspecto da planificação, apresentamos a análise de excertos retirados de nossos dados.

O primeiro excerto analisado faz parte da RPC13, ocorrida em 26 de outubro de 2020, especificamente no momento que o grupo de docentes tecia reflexões sobre as aulas de implementação da PDI. Diante desse tópico, identificamos o SOT ‘Reflexividade sobre as aulas da Produção inicial’, o qual gerou o desenvolvimento do STT ‘Dificuldades percebidas durante as aulas’, o qual pode ser visualizado a partir do excerto 11:

Excerto 11 – RPC13/PDI (26/10/2020)

1	PP: Porque a gente sabe que o problema maior não é produzir uma HQ... qual
2	que é o problema maior deles, que vocês viram?
3	Ana: De fazer <i>login</i> , de... essas coisas. Mas de fazer mesmo não, eles são
4	espertos pra isso. Só de fazer <i>login</i> dá mais problema.
5	PP: (...) parece que o problema nosso tá sendo o <i>site</i> , a...
6	Ana: É...
7	PP: Não é nem o gênero , olha só!
8	Ana: Aham...
9	PP: É um problema que a gente tá tendo porque a gente tá nesse contexto de
10	ensino remoto , né, então...
11	Ana: Exato. A gente não tá lá pra fazer o <i>login</i> pra eles, essas coisas...
12	[[...]]
13	PP: É... se a gente estivesse no ensino presencial tudo ia ser diferente , né?

Logo no início do excerto 11, por meio da marca de pessoa ‘a gente’ (linha 1) verificamos que PP inicia o momento de reflexividade sobre as dificuldades vivenciadas ao longo das aulas da SD incluindo-se na enunciação e demonstrando integrar o coletivo de trabalho. Posteriormente, notamos que ela começa a se referir ao que considera como ‘o problema maior’ (linha 1) das aulas e, repentinamente, volta o questionamento às alunas-professoras (***qual que é o problema maior* deles, que *vocês viram?***), incentivando a participação delas no processo de reflexividade e dando espaço para que Ana e Carolina emitam avaliações sobre o tema discutido.

Sobre essa questão, Ana afirma que o conflito – ‘problema’ (linha 4) – se concentra na ação ‘de fazer *login*’ (linha 3), relatando uma das dificuldades emergidas com o uso de ferramentas digitais que passaram a ser necessárias diante do contexto do ERE: o manuseio desses recursos para o ensino e aprendizagem. Todavia, como Ferraz e Ferreira (2020, p. 03) destacam, “professores e alunos não

estão familiarizados com os equipamentos tecnológicos e com as plataformas digitais, que exigem uma preparação mínima para seu domínio básico”, o que pode ser um fator gerador de tais situações conflituosas. Nesse sentido, por meio da verbalização da professora em formação inicial verificamos a mobilização da *dimensão conflituosa de natureza tecnológica* que engloba a planificação da SD em um contexto sócio-histórico demarcado pela adesão do ERE.

De acordo com Ana, os alunos ‘são espertos pra isso’ (linhas 3 e 4), atribuindo características positivas aos estudantes e mencionando, por meio do pronome demonstrativo ‘isso’, que não há dificuldades relacionadas à produção das HQs, apenas de manuseio do *site* selecionado para a elaboração dos textos. Nessa mesma perspectiva, PP retoma a afirmação da aluna-professora ‘não é nem o gênero’ (linha 7), ratificando o fato de que o gênero textual escolhido – HQ – não é um ‘problema’ para eles, mas sim a utilização da plataforma selecionada para a sua elaboração. Ademais, notamos que a docente formadora se refere à dificuldade vivenciada por meio do substantivo ‘problema’, caracterizando essa vivência como dificultosa. Assim, inferimos que ela considera que o conflito relatado tenha sido condicionado, unicamente, a partir da adesão ao ERE (*porque a gente tá nesse contexto de ensino remoto*), reiterando a afirmação de Machado e Bronckart (2009) de que o contexto de atuação é determinante para o trabalho docente.

Como resposta, Ana demonstra concordar com o ponto de vista de PP. Implicando-se no discurso por meio da locução pronominal ‘a gente’, a aluna-professora menciona a dificuldade do coletivo de trabalho por estarem fisicamente distantes das crianças (*a gente não tá lá*) e não poderem ajudá-las a realizarem as ações necessárias para o manuseio do *site* onde deveriam produzir a HQ, como o *login*. Nesse enunciado, verificamos que o dêitico de espaço ‘lá’ representa o local físico onde os alunos se encontram, muito provavelmente em suas casas, por estarmos nos referindo às aulas remotas e distantes das professoras de LIC. Por fim, concluindo a interação, PP afirma que ‘se a gente estivesse no ensino presencial tudo ia ser diferente’ (linha 13), trazendo à tona sua visão particular de que em um cenário de ensino na modalidade presencial, essas dificuldades de acesso às plataformas não aconteceriam.

Em seguida, apresentamos o excerto 12, extraído da RPC15, que ocorreu em 06 de novembro de 2020, quando o grupo de docentes se dedicava à

reflexividade acerca das aulas de implementação da SD, mais especificamente da PDI do gênero HQ. Em vista disso, identificamos o SOT ‘Reflexividade sobre as aulas da Produção inicial’, o qual desencadeou o desenvolvimento do STT ‘Dificuldades percebidas durante as aulas’. Em relação a esse aspecto, observemos o excerto 12, a seguir:

Excerto 12 – RPC15/PDI (06/11/2020)

1	PP: Então eu queria ver com vocês o que vocês sentiram em relação à aula?
2	Como que vocês... quais foram as dificuldades que vocês acham que surgiram
3	no meio do caminho? Queria ouvir um pouquinho de vocês, podem falar o que
4	vocês acharam, por favor... <participantes ficam em silêncio> Teve algo que
5	vocês acharam que foi muito difícil de fazer?
6	Ana: Não... é... Acho que não foi assim difícil de fazer os módulos, acho que
7	é só a dificuldade deles que atrapalhou um pouco, né, que é normal acontecer...
8	Carolina: É. Por exemplo, o B1 não tinha assistido ainda nenhum tutorial de
9	como entrar no Pixton, então eu tava tendo que explicar pra ele tudo e ele
10	demorou porque não conseguia fazer o login. Daí acho que ele demorou quase
11	meia hora pra conseguir fazer o <i>login</i> e o personagem pra daí começar a fazer o
12	quadrinho dele. Então acho que o problema mesmo é o problema técnico. A G1
13	e o B2 estão indo super bem, porque eles já tinham até feito um gibi inteiro antes da
14	aula, semana passada... Então eu acho que o problema mesmo é eles
15	conseguirem aprender certinho como mexe no Pixton. Só.
16	PP: É mais em relação à ferramenta, parece... do que a gente vem falando, né...
17	parece que eles têm mais dificuldade em aprender a mexer no site do que fazer
18	o quadrinho mesmo, né?
19	Carolina: Sim, eu acho que a dificuldade maior é essa.

Inicialmente, PP direciona indagações acerca da percepção das alunas-professoras sobre as aulas de implementação da SD: ‘o que vocês sentiram em relação à aula?’ (linha 1), ‘quais foram as dificuldades que vocês acham que surgiram no meio do caminho?’ (linhas 2 e 3) e ‘teve algo que vocês acharam que foi muito difícil de fazer?’ (linhas 4 e 5). Por meio das passagens destacadas, podemos perceber que a professora formadora busca promover a verbalização de Ana e de Carolina no processo de reflexividade sobre a prática de ensino de LIC com a SD. Para tanto, notamos que PP situa sua enunciação em uma instância individual, demarcada pelo índice de pessoa ‘eu’ e pela flexão do verbo auxiliar modal ‘querer’ na primeira pessoa do singular (*queria*). Ademais, a docente formadora também se refere às professoras em formação inicial por meio do pronome ‘vocês’ (linhas 1 a 5), direcionando seu discurso explicitamente às alunas-professoras.

Em resposta aos questionamentos reflexivos propostos por PP, Ana afirma que não considera árdua a tarefa de planificação das atividades que compõem a SD (**acho que não foi assim difícil** fazer os módulos – linha 6), empregando modalizações de função lógica (*acho que*) e apreciativa (*não foi assim difícil*), respectivamente, para expressar sua avaliação sobre o questionamento. Entretanto, por meio da repetição da modalização lógica ‘acho que’ (linha 6), observamos que a professora em formação inicial introduz o único fator considerado por ela como conflitante: ‘só a dificuldade deles que atrapalhou um pouco’ (linha 7). Nesse ponto, destacamos o fato de que Ana verbaliza sua insatisfação com o desempenho das crianças como um fator dificultoso para suas aulas, todavia, não é possível ter acesso às especificidades desse contexto, uma vez que ela não se atém a esse relato em sua enunciação.

Em sequência, de modo complementar à fala de Ana, observamos que Carolina demonstra concordar com a aluna-professora, relatando de forma mais detalhada a situação conflitante vivenciada por elas nas aulas de implementação da SD. De acordo com o exposto pela professora em formação pré-serviço, o aluno B1 ‘não tinha assistido ainda nenhum tutorial de como entrar no *Pixton*⁵⁶ (linhas 8 e 9), o que dificultou o seu desempenho no momento reservado ao manuseio da plataforma selecionada para o trabalho. Como consequência desse comportamento, Ana retrata uma posterior dificuldade do aluno, utilizando-se de uma modalização pragmática para tanto: ‘ele demorou porque **não conseguia** fazer o *login*’ (linhas 9 e 10).

Continuando, Carolina destaca seu ponto de vista de forma explícita: ‘acho que o problema mesmo é o problema técnico’ (linha 12) e ‘eu acho que o problema mesmo é eles conseguirem aprender certinho como mexe no Pixton. Só’ (linhas 14 e 15). Desse modo, diante dos enunciados analisados, visualizamos que a aluna-professora repete, diversas vezes, o substantivo ‘problema’ para se referir ao conflito que está comprometendo o encaminhamento das aulas de LIC no Laboratório de Línguas: a dificuldade, por parte das crianças, de manuseio das plataformas digitais. Em face do exposto, consideramos que a enunciação da professora em formação inicial coloca em evidência o despreparo dos estudantes para lidarem e manusearem dispositivos e plataformas digitais, em concordância com as

⁵⁶ Diante da dificuldade dos estudantes em manusear o *site Pixton*, no qual a HQ estava sendo elaborada, as alunas-professoras disponibilizaram o acesso a vídeos com tutoriais de acesso à plataforma, os quais deveriam ter sido assistidos anteriormente às aulas, como atividade assíncrona.

constatações de Ferraz e Ferreira (2020) e Albuquerque, Dallagnol e Santos (2020).

À luz das considerações tecidas até aqui, visualizamos que o coletivo de trabalho concebe as dificuldades das crianças em manusear as plataformas digitais como um dos principais fatores geradores de conflitos para o seu agir. Como é possível notar, as adversidades vivenciadas pelas professoras em formação inicial se mostram tão relevantes ao ponto de serem mencionadas ao longo do processo de planificação da SD. Dessa forma, afirmamos que o excerto 12, retrata, evidentemente, a mobilização da *dimensão conflituosa de natureza tecnológica*, a qual categorizamos a partir do processo de planejamento de instrumentos didáticos em contexto de ERE, no qual novos conflitos do trabalho docente emergiram.

Dimensão cognitiva

Observamos ainda a *dimensão cognitiva* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD em nossos dados. Entretanto, por considerarmos que a planificação é um processo eminentemente cognitivo e, portanto, atravessa todo o planejamento do trabalho docente e suas dimensões, optamos por, nesta pesquisa, analisar de modo mais explícito, apenas um evento de mobilização de tal dimensão, posto que tal dimensão, conforme procuramos demonstrar, foi igualmente identificada de forma transversal ao conjunto de dados analisados.

Nesse sentido, voltamos nosso olhar ao excerto 13, extraído da RPC18, que aconteceu em 16 de novembro de 2020. Nessa ocasião, o grupo de docentes concentrava-se na planificação do MDL3 da SD, onde identificamos o SOT 'Elaboração da SD', que gerou o desenvolvimento do STT 'Ideias e sugestões para a produção de atividades'. Durante esse momento, visualizamos a interação entre PP e Ana em busca de decidirem a configuração de uma atividade que comporia o MDL3, conforme o excerto 13:

Excerto 13 – RPC18/MDL3 (16/10/2020)

1	PP: Então a gente tava pensando em uma atividade para o <i>step nine</i> , né? Do
2	módulo três, sobre as onomatopeias...
3	Ana: Então, a gente até pensou em fazer tipo um <i>matching game</i> , de ligar a
4	onomatopeia com o significado. Por exemplo: o som de <i>kissing</i> e a onomatopeia
5	de <i>kissing</i> , aí ligar em <i>kissing</i> . Ou, tipo, em <i>hitting</i> or <i>punching</i> . Pegar uma
6	onomatopeia de <i>punching</i> e ligar com o significado dela.

7	PP: Nossa, ótima ideia! Adorei! Muito bom!
8	Ana: Acho que dá pra fazer no <i>Educaplay</i> também.
9	PP: Dá! No <i>Educaplay</i> dá. Ótima ideia. E até acho, Ana, que aí você já usou o
10	verbo no presente contínuo, a gente continua trabalhando essa estrutura com as
11	crianças.
12	Ana: Ah, é verdade.
13	PP: Por exemplo, <i>kissing</i> e a onomatopeia de <i>kissing</i> . E aí vocês vão falando:
14	“por que será que essa palavra tá assim? <i>Kissing</i> ? Porque indica que é uma ação
15	que está acontecendo”
16	Ana: Ah, legal!

Implicando-se no processo de planificação colaborativa, PP mobiliza o índice de pessoa ‘a gente’ (linha 1) seguido da locução verbal ‘tava pensando’ (linha 1), possibilitando a compreensão de que a ação referenciada já estava ocorrendo em momentos anteriores e que o grupo de professoras estava dando continuidade à planificação de atividades para o MDL3. Adiante, em seu discurso, Ana também se implica na planificação da atividade sob análise, por meio da locução pronominal ‘a gente’ (linha 3), além de utilizar o verbo ‘pensar’ flexionado no pretérito perfeito ‘pensou’ (linha 3) para se referir à ação do coletivo de trabalho em relação atividade a ser sugerida. A partir desses enunciados e, principalmente pelo uso do verbo de processo ‘pensar’, visualizamos a mobilização da *dimensão cognitiva* do planejamento de SD no excerto selecionado.

Outro ponto de interesse que reflete o processo de cognição acerca do planejamento, diz respeito à participação ativa de Ana na planificação da SD, trazendo uma sugestão de atividade a ser realizada junto às crianças: ‘*um matching game, de ligar a onomatopeia com o significado*’ (linhas 3 e 4). Em seu discurso, a professora em formação pré-serviço sugere atividades que exploram e mobilizam o elemento ensinável ‘onomatopeias’. Essa sugestão nos permite visualizar que a aluna-professora demonstra estar se integrando ao seu coletivo e tentando planificar seu próprio instrumento de ação: a SD. Nesse ponto, compreendemos que Ana encontra-se em um processo de apropriação desse instrumento didático sob o qual irá agir. A esse respeito, como postulam Machado e Lousada (2010, p. 629), quando esses artefatos “são verdadeiramente apropriados pelo sujeito, eles se transformam não apenas em instrumentos para sua ação sobre o outro, mas também sobre si mesmo, sobre seu próprio desenvolvimento e o de seu ‘métier’”.

Além disso, notamos que, por meio de modalizações apreciativas, como em ‘ótima ideia’ e ‘muito bom’ (linha 7), PP demonstra elogiar as sugestões

expostas por Ana. Logo, entendemos que as verbalizações da professora formadora atuam como uma fonte de apoio e de incentivo à continuação da participação da discente em formação inicial nos momentos destinados à planificação coletiva. Ademais, entendemos que as verbalizações encorajadoras advindas de PP também refletem seu contentamento com o empenho cognitivo da aluna-professora no planejamento da SD, o qual pode ser percebido a partir de suas interações com o coletivo de trabalho.

Posteriormente, nas linhas 09 a 11, percebemos que PP menciona que a atividade planejada tem o potencial de mobilizar uma estrutura linguística a ser explorada com os alunos (*aí você já usou o verbo no presente contínuo, a gente continua trabalhando essa estrutura com as crianças*). Nesse sentido, observamos que, no final da interação analisada, a docente formadora acaba por prescrever como as alunas-professoras podem/devem conduzir a realização da atividade em processo de elaboração coletiva: 'E aí vocês vão falando: 'por que será que essa palavra tá assim? *Kissing?* Porque indica que é uma ação que está acontecendo' (linhas 13 a 15). Nesse ponto, notamos que PP atribui prefigurações sobre o agir docente, trazendo, até mesmo, exemplos de frases que as professoras podem dizer para os alunos no momento da condução da atividade.

A nosso ver, essa pode ser uma das estratégias encontradas pela professora formadora com vistas a auxiliar na construção de representações das docentes em formação pré-serviço sobre o que é ser professor de LIC (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010), ajudando-lhes a compreenderem como agir nesse contexto, dado que esse cenário ainda carece de prescrições oficiais (AVILA; TONELLI, 2018). Além disso, também concebemos que o engajamento cognitivo envolvido na planificação de materiais didáticos para este contexto possa igualmente contribuir para a educação inicial das professoras de LIC.

Dimensão de reflexividade

Outra dimensão que identificamos ao longo do planejamento de SD foi a de reflexividade (LANFERDINI, 2019). Nessa perspectiva, apresentamos excertos analisados que exemplificam tal mobilização.

O excerto primeiro é parte integrante da RPC20, ocorrida em 23 de novembro de 2020, ao longo do processo de planificação coletiva do MDL4 da SD.

Nesse momento, diante do SOT ‘Gerenciamento das aulas’, identificamos o desenvolvimento do STT ‘Gerenciamento da duração das atividades’, o qual pode ser observado a partir do excerto 14:

Excerto 14 – RPC20/MDL4 (23/11/2020)

1	PP: Meninas, em relação ao tempo dessas atividades, vocês acham que está ok,
2	que...
3	Ana: Eu acho que sim, tô com fé que sim... <risos>
4	PP: Acho que nessa aula a gente tem mais atividades, né, do que na aula
5	passada. Parece... é... na questão assim de não sobrar tempo.
6	Carolina: Sim, sim. Na aula passada sobrou tempo, mas eu acho que nessa
7	tem, tem sim.
8	PP: Acho que nessa tem bastante coisa, talvez falte um tempo <risos>
9	Carolina: É, eu pensei nisso também. Talvez falte um pouquinho.
10	PP: É... Mas vai ser melhor faltar, né, gente, do que ficar naquele desespero,
11	sem saber o que a gente faz de última hora assim, né? É bem...
12	Carolina: Nossa, sim... pior que a gente faz um improviso até bom de vez em
13	quando <risos>
14	PP: Nossa! Super bom. Eu acho que vocês foram super bem naquele momento.
15	Conseguiram sair da situação muito bem <risos> É... ser professor é isso, né,
16	gente? É exatamente isso, saber improvisar porque tem todas as vezes que
17	acontecem situações que a gente não tinha como prever, né?

Conforme evidenciado a partir do trecho analisado, PP inicia a discussão (linha 1) instigando as professoras em formação inicial (*meninas*) a refletirem sobre a adequação do tempo destinado às atividades planejadas para o MDL4 da SD (*em relação ao tempo dessas atividades, vocês que está ok*). Notamos que, no referido episódio, o grupo de professoras trata sobre o gerenciamento da duração das atividades, assunto que consideramos relevante para a formação das docentes de LIC, visto que na aula anterior a esta RPC, as atividades planejadas para a SD foram insuficientes para preencher o tempo total da aula de sua implementação (ocorrida em 18 de novembro de 2020⁵⁷).

Podemos perceber que Carolina relembra esse evento em sua verbalização ao longo da interação com PP: ‘na aula passada sobrou tempo’ (linha 6), trazendo esse tópico para a discussão durante a planificação do próximo módulo da SD e das aulas de sua aplicação. Nesse ponto, visualizamos a mobilização da *dimensão de reflexividade* do planejamento de SD no excerto selecionado, visto que

⁵⁷ Conforme apresentamos no capítulo 4, seção 4.5.3 ‘Dados gerados: aulas de implementação da SD’.

a aluna-professora demonstra refletir sobre uma ação ocorrida em aulas anteriores e a utiliza como uma referência para a planificação de ações futuras. Além disso, também consideramos que a situação destacada por Carolina coloca em evidência a emergência do trabalho real (CLOT, 2006) do professor, posto que ela menciona uma circunstância que não havia sido prevista ou planejada, mas que, no momento da vivência prática ocorreu.

Adiante, destacamos a utilização da conjunção adversativa ‘mas’ (linha 6), seguida da modalização lógica ‘**eu acho que** nessa tem sim’ (linha 6) mobilizada por Carolina para expressar sua avaliação de que, dessa vez, não faltarão atividades para a aula. Da mesma forma, notamos que PP demonstra concordar com a docente em formação inicial, também utilizando-se da modalização lógica ‘**acho que** nessa tem bastante coisa’ (linha 8) para verbalizar seu posicionamento e contribuir para a reflexividade no processo de planificação da SD. Como o excerto 14 nos permite visualizar, para a aula seguinte, a preocupação é que, talvez, as alunas-professoras não tenham tempo hábil para a realização de todas as atividades planejadas para o MDL4 da SD (*talvez falte um tempo* – linha 8). Nesse ponto, percebemos que o coletivo de trabalho se encontra em um processo de reflexividade acerca de prováveis acontecimentos que podem se fazer presentes nas aulas de aplicação da SD em planejamento, reconhecendo a necessidade de anteciparem prováveis situações conflitantes.

Ademais, tendo em vista que a *dimensão cognitiva* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD atravessa todo o processo de planificação desse instrumento didático, também conseguimos visualizar sua mobilização no excerto 14, especificamente na verbalização de Carolina: ‘**eu pensei** nisso também’ (linha 9). Nesse fragmento, o verbo ‘pensar’ conjugado no pretérito perfeito ‘pensei’ expressa a cognição eminentemente necessária para a planificação, a fim de “selecionar instrumentos didáticos adequados a cada situação” (MACHADO, 2007, p. 94).

Além disso, nos trechos finais do excerto 14 (linhas 14 a 17), PP assume o papel enunciativo de professora formadora. Portanto, ela situa seu discurso em uma instância individual demarcada pelo índice de pessoa ‘eu’ e pela modalização lógica ‘acho que’ (linha 14) para inserir suas impressões sobre o comportamento das alunas-professoras diante da situação vivenciada. Por meio de modalizações apreciativas, notamos que a docente externaliza avaliações positivas sobre o agir das professoras em formação pré-serviço: ‘você foram **super bem**’ (linha 14) e

‘conseguiram sair da situação **muito bem**’ (linha 15). A nosso ver, ao compartilhar tais impressões, PP mobiliza a *dimensão de reflexividade*, uma vez que exterioriza suas reflexões pessoais acerca das aulas de LIC, bem como abre a possibilidade de que as alunas-professoras também reflitam acerca de suas condutas nesse processo de ensino.

Por fim, destacamos o trecho no qual PP compartilha sua representação sobre a atividade docente (*ser professor é isso, né, gente?/saber improvisar porque tem todas as vezes que acontecem situações que a gente não tinha como prever, né?*). Nesse ponto, mesmo não tratando especificamente do contexto de LIC, a professora formadora afirma que essa é uma vivência inerente à docência. Assim, para PP, ‘saber improvisar’ (linha 16) em sala de aula é um dos conhecimentos/saberes necessários para o exercício da docência, dado que situações adversas podem ocorrer e, nesses casos, o professor deve estar apto reconhecer seu trabalho (MACHADO; LOUSADA, 2010). Desse modo, percebemos que PP entende a imprevisibilidade da sala de aula como um fator a ser considerado no processo de planificação de instrumentos didáticos do professor de LIC e, portanto, deve ser alvo de reflexividade em espaços de formação inicial docente.

Ainda no que se refere à reflexividade, identificamos, ao longo de nossas análises, que em decorrência do contexto de ERE, emergiram especificidades relacionadas ao processo de adesão de recursos tecnológicos no planejamento da SD para o ensino de LIC. Diante de tal necessidade, propomos uma expansão dessa dimensão da planificação no item a seguir.

Dimensão de reflexividade de natureza tecnológica

Como uma expansão da *dimensão de reflexividade* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD, propomos, a partir da análise dos dados desta pesquisa, a categorização da *dimensão de reflexividade de natureza tecnológica*. Nesse sentido, com o objetivo de explicitar a mobilização desse aspecto nas transcrições focalizadas neste trabalho, analisamos excertos nos quais identificamos tal dimensão do planejamento de SD.

O excerto 15 integra a RPC20, realizada em 23 de novembro de 2020, durante o encontro destinado à planificação colaborativa do MDL4 da SD para o

ensino de LIC. Nessa ocasião, em face do SOT ‘Elaboração da SD’, identificamos o STT ‘Escolha de suportes digitais para as atividades’, o qual pode ser visualizado por meio do excerto 15, a seguir:

Excerto 15 – RPC20/MDL4 (23/11/2020)

1	PP: E aqui acho que pra registrar os títulos que eles criaram/ah, acho que eles
2	podem escrever no caderno , né, e ir mostrando assim mesmo , né? O que
3	vocês acham? Ou cria algum, um... Jamboard⁵⁸ ou Padlet⁵⁹ pra isso?
4	Ana: Ah, eu acho que... é, acho que dá pra ser no caderno.
5	PP: Tá. E aí cada um tem que mostrar o que criou , tá bom?
6	Carolina: É... eu acho que eles poderiam escrever no caderno e quando eles
7	falassem pra gente, a gente escrevesse no Jamboard.
8	PP: Ah...
9	Carolina: Porque eles não vão saber mexer sozinhos, né?
10	PP: Aham...
11	Carolina: Então, eu acho que eles podem escrever no caderno e daí eles
12	compartilham com a gente, a gente escreve lá pra todo mundo ver escrito.
13	PP: Isso, legal! Isso. Então dá pra gente colocar aqui... é... escrever isso no plano
14	aqui, né, depois a gente vai registrar as respostas no <i>Jamboard</i> , né?
15	Ana: Aham.

Como observamos no recorte analisado, no momento da interação, o grupo de professoras encontrava-se em reflexividade sobre a condução de uma determinada atividade em que os alunos criariam títulos para uma HQ. Nessa ocasião, destacamos a forma como PP, no papel de professora formadora, conduz a discussão sobre o gerenciamento da atividade em planificação. Inicialmente, por meio da modalização lógica ‘acho que’ (linha 1) e da modalização pragmática ‘**eles podem escrever no caderno**’ (linha 1 e 2), PP externaliza seu ponto de vista sobre a maneira como acredita que aquela tarefa pode ser realizada pelas crianças.

Entretanto, notamos que a docente não impõe sua opinião, solicitando o ponto de vista das alunas-professoras sobre a questão, a fim de tomarem a decisão coletivamente (*o que vocês acham* – linhas 2 e 3). Além disso, por se tratar de um contexto de ERE, PP destaca a possibilidade de utilização de plataformas digitais como suportes para a realização da tarefa em planificação: ‘ou cria algum, um... *Jamboard* ou *Padlet* pra isso?’ (linha 3). Entendemos que o contexto do ERE trouxe à

⁵⁸ A plataforma *Jamboard* configura-se enquanto um quadro digital interativo que permite a colaboração entre indivíduos na construção de atividades online.

⁵⁹ O *Padlet* é uma plataforma digital que permite que os usuários façam anotações em variados formatos, bem como insiram diferentes multimídias, de forma interativa e dinâmica.

tona a necessidade de se pensar em adaptações às atividades consideradas tradicionais e caminhar além das possibilidades já conhecidas (LIBERALI, 2020), visto que as aulas passaram a ser remotas, mediadas por recursos tecnológicos. Logo, por influência do contexto sócio-histórico, passou-se a considerar a utilização desses recursos a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, no discurso das professoras em formação pré-serviço, notamos que ambas demonstram concordar com a sugestão trazida por PP sobre a utilização do caderno para o registro das tarefas das crianças. Como é possível observar na linha 9, Carolina justifica seu ponto de vista da por meio do argumento de que ‘eles não vão saber mexer sozinhos’. Compreendemos que a aluna-professora considera a experiência de aulas anteriores, nas quais as crianças demonstram possuir dificuldades em manusear ferramentas digitais, como justificava para escolhas atuais relacionadas à planificação do instrumento didático.

Nesse ponto, percebemos a mobilização da *dimensão de reflexividade de natureza tecnológica* no planejamento da SD, visto que o grupo de professoras se encontra em um processo de reflexão sobre os recursos tecnológicos disponíveis e como eles podem ser mais bem aproveitados no âmbito de ERE, levando em consideração as dificuldades, necessidades e possibilidades do seu contexto de atuação.

Por último, destacamos que, nas linhas 11 e 12, Carolina aponta uma possível solução a fim de mesclar a utilização de recursos ‘tradicionais’ e tecnológicos na realização da atividade planejada. Inicialmente situada em uma instância individual demarcada pelo índice de pessoa ‘eu’, a aluna-professora mobiliza a modalização lógica ‘acho que’ para introduzir sua sugestão de condução da tarefa: ‘eles podem escrever no caderno e daí eles compartilham com a gente, a gente escreve lá pra todo mundo ver escrito’ (linhas 11 e 12). Nesse trecho, notamos que ela emprega a modalização pragmática ‘**eles podem** escrever’ para discorrer sobre uma possibilidade de ação dos estudantes acerca do registro dos títulos criados para as HQs. Além disso, cabe destacar o deslocamento do discurso de Carolina para a instância coletiva (*a gente*) ao longo da verbalização de sua sugestão de condução do trabalho, permitindo-nos afirmar que ela considera a responsabilidade compartilhada entre o grupo de professoras no trabalho de planificação da SD.

A seguir, também identificamos a mobilização da *dimensão de reflexividade de natureza tecnológica* no excerto 16, o qual foi extraído da RPC16,

ocorrida em 09 de novembro de 2020. Nesse encontro, o grupo de docentes dedicava-se ao processo de planificação colaborativa das atividades que compõem o MDL2 da SD. Diante desse contexto, identificamos o SOT 'Elaboração da SD', que suscitou o STT 'Escolha de suportes digitais para as atividades', conforme apresentamos na sequência:

Excerto 16 – RPC16/MDL2 (09/11/2020)

1	PP: Ok. Aí o <i>step seven</i> era aquela atividade de trabalhar com/de relacionar com o
2	módulo dois, daquela parte da sequência narrativa , né?! Pra mostrar para as
3	crianças que as histórias têm início, meio e final. Aí a gente tem que escolher
4	uma história pra pedir pra que eles coloquem em ordem os quadros.
5	Ana: Então, eu acho que poderíamos procurar agora algum site , se tem como
6	eles colocarem em ordem pelo <i>site</i> . O que acham? Cada um vai colocar? Ou
7	vamos apresentar tela pra eles fazerem juntos?
8	PP: Sabe o que eu acho que a gente poderia fazer? Eu não conheço nenhum
9	<i>site</i> específico que dê pra cada um fazer individualmente. Talvez dê pra fazer
10	assim: da gente pegar uma história, a gente escolhe uma, e aí a gente pode
11	recortar os quadrinhos, sabe, e coloca dentro de um arquivo no Word e a gente
12	vai falando: "Qual que é o número um? Qual é o número dois?". Que tal?
13	Carolina: Oh, Ana, será que não dá pra usar o Jamboard?
14	Ana: Hum...
15	Carolina: Tem que dar uma olhada, talvez dê pra usar ele.
16	Ana: É, talvez dê pra usar o Jamboard ou Padlet. Acho que dá pra mudar a
17	ordem lá. Pôr a imagem e mudar a ordem.
18	Carolina: Eu vou dar uma olhada aqui.
19	PP: Tá...
20	Ana: No Padlet eu acho que dá, se no Jamboard não der, no Padlet dá.
21	PP: Isso! Daí é bem mais interativo , que daí vocês conseguem ir com a setinha
22	colocando um quadrinho aqui, outro quadrinho aqui, né. Só que a gente vai ter
23	essa tarefinha aí de fazer um recorte na imagem, a gente vai ter que recortar
24	os quadros.
25	Carolina: Isso aí é facinho de fazer. Eu posso fazer. Sem problemas.
26	PP: Tá bom, então essa "tarefa" a Carolina poderia fazer então, né?
27	Carolina: Sim.

Nas linhas iniciais do excerto 16, observamos que PP situa a atividade em planificação, mencionando qual elemento ensinável do gênero HQ está sendo abordado (*sequência narrativa* – linha 2). A seguir, para mencionar qual é a tarefa que deve ser realizada, notamos que a professora formadora se vale de uma instância coletiva de enunciação 'a gente', empregando uma modalização deôntica: '**a gente tem que escolher** uma história pra pedir pra que eles coloquem em ordem os quadros' (linhas 3 e 4). Entendemos a verbalização de PP como uma estratégia de

mediação do planejamento colaborativo, visto que ela coloca em pauta os tópicos a serem planejados e incentiva a participação do grupo de docentes.

Nesse sentido, Ana interage com seu coletivo de trabalho sugerindo como a atividade em planificação deveria ser conduzida. Para tanto, a aluna-professora emprega uma modalização de função pragmática por meio da qual compartilha sua proposta para a atividade em planificação: '**poderíamos** procurar agora algum *site*, se tem como eles colocarem em ordem pelo *site*' (linhas 5 e 6). Mediante tal verbalização, a professora em formação inicial introduz a possibilidade de utilização de ferramentas digitais (*sites*) como suportes para a condução do trabalho, em consonância com as condições que seu contexto de atuação, o ERE, lhe permitem executar. Todavia, demonstrando que não anseia impor seu ponto de vista sob os demais, Ana convida seu coletivo de trabalho a refletirem juntas: 'o que acham?' (linha 6).

Em sequência, destacamos que, embora a professora em formação pré-serviço tenha contribuído com a planificação da SD, PP acaba por verbalizar uma prescrição sobre a realização da atividade, desconsiderando, em partes, a sugestão da utilização de plataformas digitais proposta por Ana. Nos fragmentos 'sabe o que eu acho que a gente **poderia fazer?**' (linha 8) e em '**talvez dê pra fazer** assim' (linhas 9 e 10), podemos visualizar que a docente formadora se vale de modalizações pragmática e lógica, respectivamente, para introduzir suas sugestões referentes à condução da planificação, ao mesmo tempo em que dá sequência às reflexões acerca do uso de recursos tecnológicos para o ensino de LIC. Em face das verbalizações de PP, inferimos que ela não acata as sugestões da aluna-professora, comportamento que consideramos inapropriado para o contexto de planificação colaborativa, o qual deve ser permeado por momentos de escuta e de colaboração entre o coletivo.

Entretanto, observamos que Carolina demonstra valorizar a sugestão de Ana, interagindo diretamente com ela e acrescentando a proposta de utilização de um *site* específico como suporte para a atividade: 'será que não dá pra usar o *Jamboard?*' (linha 13). Nessa perspectiva, por meio de modalizações de função lógica, expressas pelo advérbio 'talvez', Ana e Carolina discutem a possibilidade de uso de duas plataformas para a atividade em planificação: '**talvez** dê pra usar ele [*Jamboard*]' (linha 15) e '**talvez** dê pra usar o *Jamboard* ou *Padlet*' (linha 16).

Em face do exposto, inferimos que as verbalizações das alunas-professoras, retratadas no excerto 16, colocam em evidência a mobilização da

dimensão de reflexividade de natureza tecnológica. Isso devido ao fato de que as interações entre o coletivo de trabalho expõem um processo reflexivo em busca de recursos didáticos de cunho tecnológico, que atendam às necessidades do contexto de trabalho no ERE. Desse modo, notamos que as professoras em formação pré-serviço demonstram atribuir importância ao cenário em que estão inseridas, propondo atividades coerentes a ele. Além disso, também afirmamos que Ana e Carolina evidenciam que suas inserções nas práticas supervisionadas no âmbito do ERE podem ter gerado ressignificações em seus processos de educação inicial, permitindo-nos reiterar a constatação de Ferraz e Ferreira (2021) sobre o potencial formativo desse cenário educacional.

Dimensão de reflexividade de natureza avaliativa

Posteriormente, como outra expansão da *dimensão de reflexividade* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD, propomos, a partir dos dados desta pesquisa, a categorização da *dimensão de reflexividade de natureza avaliativa*. A fim de representar como esse aspecto da planificação do trabalho do professor de LIC aparece em nossos dados, tecemos uma análise de excertos que representam sua mobilização nas interações do grupo de docentes.

O primeiro excerto analisado nesta categoria faz parte da RPC19, ocorrida em 20 de novembro de 2020, ao longo da planificação colaborativa das atividades destinadas ao MDL4 da SD. Nesse momento, identificamos o SOT 'Avaliação dos alunos', que originou o STT 'Notas das crianças', exemplificado pelo excerto 17, disposto abaixo:

Excerto 17 – RPC19/MDL4 (20/11/2020)

1	PP: Eu queria conversar um pouquinho com vocês a respeito das notas, da
2	avaliação das crianças. De vocês em relação às crianças. Você chegou a
3	reparar que a G2 perguntou como que vão ficar as notas?
4	Ana: É, eu vi que ela falou. Eu lembro mesmo.
5	PP: Mas tá bom, após a gente ver o plano a gente conversa um pouquinho.
6	Ana: É, a gente pode pensar em alguma ideia.
7	PP: Isso. Ontem eu estive conversando com a PO sobre a avaliação, mas
8	depois eu falo com vocês. Vai que a Carolina entra... vamos esperar um
9	pouquinho.

O recorte selecionado retrata uma breve interação na qual visualizamos o surgimento da discussão acerca da avaliação do processo de ensino e aprendizagem das crianças ao longo da implementação da SD no curso de LIC. Inicialmente, por meio da marca de pessoa 'eu', que delinea um estatuto individual de enunciação, acompanhado da modalização de função pragmática '**queria conversar** um pouquinho com vocês' (linha 1), PP dá entrada à discussão acerca da avaliação dos aprendizes. Um ponto de destaque é que a docente formadora menciona que esse tópico foi levantado por uma aluna durante aulas anteriores: 'você chegou a reparar que **a G2 perguntou** como que vão ficar as notas?' (linhas 2 e 3).

Compreendemos que a preocupação da estudante com sua pontuação representa a continuidade de práticas avaliativas ainda enraizadas na cultura escolar, "de caráter predominantemente somativo e classificatório" (MORAES; BATISTA, 2020, p. 29), que dá preferência ao resultado, ou seja, à nota final do aprendiz. Além disso, a inquietude da aluna relacionada à sua pontuação no curso de LIC coloca em evidência que os aprendizes também necessitam e anseiam saber tomar conhecimento acerca do seu desempenho na aprendizagem de línguas. Esse fato traz à tona a imprescindibilidade de que o professor de LIC saiba fornecer feedbacks significativos aos estudantes para tornar o processo avaliativo um "mecanismo propulsor da aprendizagem" (BALBINO; MAGIOLO; SANTOS, 2021, p. 61).

Em sequência, notamos que Ana coloca em pauta a possibilidade de o coletivo refletir acerca de instrumentos avaliativos que lhes auxiliem a examinar a performance das crianças ao longo das aulas de LIC. Nesse ponto, consideramos que a aluna-professora fornece indícios linguísticos, por meio do índice de pessoa 'a gente' (linha 6), por exemplo, de que as escolhas relacionadas à avaliação deverão ser tomadas coletivamente, considerando o ponto de vista de todas as professoras. Ademais, ao utilizar a modalização pragmática delimitada pelo verbo auxiliar modal 'pode' acompanhado do verbo 'pensar' (linha 6), compreendemos que Ana mobiliza a *dimensão cognitiva* da planificação de SD em seu discurso, aspecto que consideramos intrínseco ao planejamento de instrumentos para o agir docente.

Em vista da análise tecida, reconhecemos que o excerto 17 retrata, claramente, a mobilização da *dimensão de reflexividade de natureza avaliativa*, posto que nele observamos a interação na qual o tópico avaliação foi posto em discussão entre os interlocutores envolvidos no processo de planificação coletiva da SD e das

aulas de sua aplicação.

Adiante, damos continuidade ao processo analítico da dimensão de reflexividade de natureza avaliativa com o excerto 18, parte integrante da RPC22 (30/11/2022), na qual o coletivo de trabalho planificava a implementação da etapa de PDF do gênero HQ. Nessa ocasião, identificamos o aparecimento do SOT 'Avaliações dos alunos', que gerou o STT 'Impressões sobre o formulário de autoavaliação'. Sob essa perspectiva, o excerto 18, disposto abaixo, ilustra as discussões a respeito do instrumento de avaliação escolhido para avaliar o processo de ensino e aprendizagem das crianças ao longo da implementação da SD planejada coletivamente:

Excerto 18 – RPC22/PDF (30/11/2020)

1	PP: Então, gente, até agora é assim que tá o formulário, né? Ela compartilhou
2	comigo e daí hoje ela vai terminar. A gente pode olhar melhor pra ele e ver como
3	ele vai ficar, né, pra quarta-feira. Aí o que eu queria ver com vocês, é se vocês
4	acham que precisa mudar algo? Tem alguma pergunta que vocês querem
5	adicionar? A gente pode pedir. Ela coloca aqui...
6	Ana: Eu só... hum... talvez ela só fazer um pouco mais... eu não sei... se as... o
7	enunciado...
8	PP: Hã?
9	Ana: ... não é complexo pra... pros alunos? Não sei..., mas, não sei, talvez
10	poderia ser um pouco mais objetivo...
11	PP: Ah, tá. Dá pra gente fazer...
12	Ana: É... o que que vocês acham? Eu não sei, com criança eu acho que tem
13	que ser bem objetivo nas coisas, sabe? Não dá pra enrolar muito. Tipo: “desses
14	conteúdos trabalhados nas aulas de inglês: sei, não sei” ... eles são espertos
15	também, né, mas... pensei em ser mais objetivo.
16	PP: Sim. Não, Ana, é completamente necessário mesmo que esses
17	enunciados sejam bem práticos e objetivos pra eles...
18	Ana: É... prático. É isso, essa é a palavra que eu queria usar: prático.
19	PP: Isso. Se não eles podem ter dificuldades mesmo e a gente pode...
20	Ana: Eu lembro quando eu era criança assim, eu lembro quando eu lia umas
21	coisas assim, tipo “destes conteúdos trabalhados” ... eu não sei, parece que
22	não entrava na minha cabeça <risos>
23	PP: Aham... era mais fácil um comando assim, né: “assinale o que você” ...
24	Ana: É...
25	PP: Aham... sim, é verdade... é legal da gente pensar isso , porque geralmente
26	as crianças precisam mesmo desses comandos mais práticos pra ir direto no
27	que a gente quer que elas façam ou o que que a gente quer que elas
28	respondam, né? É... tudo bem, eu vou fazer essa observação pra ela.

Nesta RPC, o grupo de professoras discutia a configuração e adequabilidade de um formulário utilizado com instrumento de autoavaliação a ser

aplicado na última aula de regência do estágio supervisionado das participantes, concomitantemente a PDF da HQ. Para a elaboração desse formulário, o grupo de trabalho obteve o suporte de uma professora⁶⁰ (mencionada nos excertos pelo pronome 'ela') e colega do grupo de pesquisa FELICE/CNPq, que desenvolve pesquisas sobre o campo da avaliação, e, portanto, pôde ajudar-nos com essa importante etapa (*então, gente, até agora é assim que tá o formulário, né? Ela compartilhou comigo e daí hoje ela vai terminar*).

Todavia, mesmo com o auxílio da professora em questão, o grupo de docentes também se propôs a revisar o instrumento avaliativo durante a RPC22. Conforme visualizamos no excerto 18, PP sugere a verificação do formulário por meio de uma instância enunciativa de ordem coletiva 'a gente', seguida do emprego de uma modalização pragmática (*a gente pode olhar melhor pra ele e ver como ele vai ficar*). Além disso, para indagar se as professoras em formação inicial teriam sugestões de ajustes, a docente formadora utiliza uma modalização pragmática que indica a intenção da enunciativa e sobre as professoras em formação inicial (*queria ver/vocês querem adicionar*), seguida de uma modalização deontica para expressar uma possível necessidade percebida pelas alunas-professoras (*precisa mudar algo?*):

A partir da indagação de PP, notamos que Ana expressa sua percepção sobre o instrumento avaliativo em questão. Para tanto, ela emprega uma modalização de função apreciativa, demarcada pelo uso do adjetivo 'complexo' (linha 9) para caracterizar os enunciados do instrumento autoavaliativo. Adiante, também percebemos, por meio do advérbio 'talvez' e do verbo 'poder' no futuro do pretérito do modo indicativo (poderia), que Ana emprega uma modalização lógica que exprime a possibilidade de alteração no formulário: '**talvez poderia** ser um pouco mais objetivo' (linha 10). Para justificar sua sugestão, a aluna-professora verbaliza sua representação pessoal de que 'com criança eu acho que **tem que ser** bem objetivo nas coisas, sabe?' (linhas 12 e 13). No trecho selecionado, observamos o emprego de uma modalização deontica (*tem que ser*) utilizada para delinear a visão de Ana sobre uma obrigação a ser seguida na condução do ensino de LIC, como uma autoprescrição sobre o seu trabalho.

Em seguida, a partir da linha 20, observamos que a professora em

⁶⁰ Agradecemos à professora Thais Rossafa Tavares Balbino pela parceria e auxílio na elaboração do formulário de autoavaliação destinado à aplicação no curso de LIC do Laboratório de Línguas da UEL, no segundo semestre letivo de 2020.

formação pré-serviço continua o processo de reflexividade sobre a adequabilidade do instrumento avaliativo em construção, mobilizando a *dimensão de reflexividade de natureza avaliativa*. Como uma forma de justificar sua preferência por enunciados objetivos e práticos no processo de avaliação, Ana traz para a planificação uma experiência advinda de sua aprendizagem na infância (**eu lembro quando eu era criança assim**). Posteriormente, a aluna-professora cita um exemplo de enunciado considerado complexo ‘destes conteúdos trabalhados’ (linha 21), que, segundo ela, não eram compreensíveis (*parece que não entrava na minha cabeça*). Neste ponto, compreendemos que Ana mobiliza dois saberes necessários ao professor de LIC: “oferecer explicações simples e claras” e “utilizar linguagem que os alunos conhecem e entendem” (TUTIDA, 2016, p. 126).

Por fim, destacamos a verbalização de PP, na qual ela demonstra concordar com a aluna-professora: ‘sim, é verdade... é legal a gente pensar nisso’ (linha 25). Posteriormente, a docente formadora utiliza uma modalização de função deôntica para expressar seu posicionamento em relação a uma necessidade das crianças que deve ser considerada na elaboração de enunciados de instrumentos avaliativos: **‘as crianças precisam** mesmo desses comandos mais práticos’ (linha 26). Nesse ponto, colocamos em evidência o fato de que o coletivo de trabalho considerou amplamente as necessidades e capacidades dos alunos ao longo do processo de planificação do instrumento avaliativo a ser implementado, ratificando o caráter eminentemente interpessoal do trabalho docente, como afirmado por Machado (2007).

Dimensão organizacional

Adiante, ainda como expansão da *dimensão de reflexividade* (LANFERDINI, 2019), sugerimos, embasadas na análise de nossos dados, a categorização da *dimensão organizacional* do planejamento de SD em contexto de ensino de LIC. Sob essa perspectiva, com o intuito de demonstrarmos como esse aspecto da planificação emerge nas transcrições focalizadas neste trabalho, apresentamos a análise de excertos considerados representativos.

O excerto 19, disposto abaixo, integra a RPC17, que aconteceu em 09 de outubro de 2020, enquanto o grupo de docentes dedicava-se à planificação da implementação da etapa de PDI da SD acerca do gênero HQ. Nessa ocasião, diante

do SOT ‘Organização dos procedimentos de condução da Produção Inicial’, identificamos a mobilização do STT ‘Produção Inicial individual ou em grupo’, conforme expomos no excerto 19:

Excerto 19 – RPC11/PDI (09/10/2020)

1	Carolina: Cada um vai fazer uma HQ?
2	PP: Então, vocês acham que não dá pra fazer em grupo , né? Vocês tinham
3	comentado...
4	Ana: Eu acho que não.
5	Carolina: Eu acho que não dá também , por causa desse problema de
6	comunicação entre eles . Os únicos que não teriam problemas seriam a G1 e o
7	B2 porque eles moram juntos...Mas eu acho que individual seria melhor mesmo.
8	PP: Tá. Individual, vocês acham?
9	Ana: Sim, talvez separar em grupos, mas a gente ir... não, não separar em grupos,
10	a gente ficar com 3 cada e a gente ir falando , né? Porque fica mais controlado .
11	PP: Isso. Perfeito, gente, eu acho que funciona dessa forma. Então eu acho que
12	dá pra explicar pra eles que cada um vai produzir a sua vamos separar em grupos,
13	mas cada um vai produzir a sua. Mas 3 vão estar com a <i>teacher</i> Ana e 3 vão estar
14	com a <i>teacher</i> Carolina, pra vocês darem atenção para cada um deles, né?
15	Ana: Uhum!

Como é possível observar no excerto 19, o episódio selecionado retrata o momento em que o coletivo de trabalho discutia a organização da PDI do gênero HQ. Na linha 1, notamos que a participante Carolina questiona se as crianças fariam a HQ individualmente (*cada um vai fazer uma HQ?* – linha 1), suscitando a reflexão do grupo sobre a questão. Posteriormente, destacamos a verbalização de PP, a qual recupera que não seria possível realizar a produção em grupos, com base no próprio posicionamento das alunas-professoras durante RPC anteriores: **‘vocês acham que não dá pra fazer em grupo, né? Vocês tinham comentado’** (linhas 2 e 3). Nesse ponto, a locução verbal ‘tinham comentado’ demarca, linguisticamente, um fato que já havia sido discutido pelo coletivo em encontros prévios. Todavia, como a planificação é um processo de reflexão contínua (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008), consideramos que a retomada de assuntos já discutidos é um movimento natural e desejável ao longo da elaboração colaborativa de instrumentos didáticos.

A seguir, situadas em uma instância enunciativa individual representada pelo pronome pessoal ‘eu’ e pela modalização lógica ‘acho que não’ (linhas 4 e 5), as professoras em formação inicial demarcam seus posicionamentos contrários à realização da PDI em equipes. Como justificativa para sua escolha pela

PDI individual, Carolina menciona o ‘problema de comunicação entre eles’ (linhas 5 e 6) como uma condição dificultadora. Nesse ponto, compreendemos que ela coloca em cena uma dificuldade significativa advinda da adesão do ERE: a promoção da interação entre alunos no ambiente remoto, ratificando a problemática apontada por Albuquerque, Dallagnol e Santos (2021). Compreendemos que o cenário em tela modificou a dinâmica de muitas atividades que eram habitualmente realizadas no modelo de ensino presencial, como as tarefas realizadas em grupos.

destacando a necessidade de se repensar

Após sua argumentação, Carolina retoma a modalização lógica ‘eu acho que’ para demarcar seu ponto de vista. Adiante, a aluna-professora reconhece que ‘individual seria **melhor**’ (linha 7), empregando uma modalização de função apreciativa que exprime seu julgamento acerca da conduta correta a se tomar a partir das possibilidades que seu contexto de atuação lhe permite.

Nessa mesma direção, a participante Ana confirma que concorda com Carolina, acrescentando a sugestão de cada professora fique responsável por auxiliar 3 alunos: ‘a gente ficar com 3 cada e a gente ir falando’ (linha 10). Nesse ponto, consideramos notável a implicação de Ana em seu coletivo de trabalho: a locução pronominal ‘a gente’ é usada constantemente para demarcar a instância enunciativa responsável pelas ações da planificação. Além disso, Ana também afirma que essa organização do trabalho ajudaria a ficar ‘mais controlado’ (linhas 10), o que nos leva a compreender que a aluna-professora entende que seria necessário monitorar e dar suporte ao processo de elaboração da HQ das crianças, por isso se refere ao ‘controle’ da realização da atividade.

Por fim, verificamos que PP expressa consentimento com a proposta de Ana: ‘perfeito, gente, eu acho que funciona dessa forma’ (linha 11), mas se refere às duas por meio do substantivo ‘gente’, nos levando a inferir que ela considera as ideias do processo de planejamento como propriedades do coletivo e não como instâncias individuais. Adiante, assumindo um papel de professora formadora, que também está ali presente para mediar a formação inicial de Ana e de Carolina, PP verbaliza uma prescrição sobre como elas devem conduzir a explicação sobre a separação dos alunos durante a produção da HQ. Essa afirmação pode ser visualizada nas linhas 11 a 14: ‘eu acho que **dá pra explicar pra eles** que cada um vai produzir a sua vamos separar em grupos, mas cada um vai produzir a sua. Mas 3 vão estar com a teacher Ana e 3 vão estar com a teacher Carolina’.

Diante da análise tecida até esse ponto, atestamos que há a mobilização da *dimensão organizacional* no excerto 19, uma vez que nele observamos alunas-professoras e PP discutindo a sistematização de procedimentos metodológicos a serem seguidos que deverão influenciar diretamente na realização das atividades da SD destinadas ao ensino de LIC.

Em seguida, também constatamos a mobilização da *dimensão organizacional* do planejamento de SD no excerto 20, parte integrante da RPC21, ocorrida em 27 de novembro de 2020. Nesse encontro, o coletivo de trabalho ocupava-se em planificar a etapa de implementação da PDF da SD, o que gerou o desenvolvimento do SOT ‘Elaboração da SD’ e, conseqüentemente, o STT ‘Organização da Produção Final’, conforme expomos no excerto 20, disposto abaixo:

Excerto 20 – RPC21/PDF (27/11/2020)

1	Ana: Aí aqui no <i>step six</i> a gente vai fazer aquele esquema das salas? De cada
2	uma...
3	PP: Aham, isso. Aí eu queria ver se vocês acham que dá pra deixar os mesmos
4	alunos com cada uma ou será que a gente precisa mudar? O que você acha?
5	A gente muda os alunos ou deixa do mesmo jeito que tava mesmo?
6	Ana: Se eu pensei em deixar tudo junto? Ou trocar?
7	PP: É, isso que eu fiquei pensando, se você acha necessário trocar. Trocar
8	os alunos entre vocês ou deixar da mesma forma como tava?
9	Ana: Ah, eu acho que pode deixar da mesma forma. Acho que sim. Talvez eles
10	já se acomodaram assim.
11	PP: Então tá bom. Então acho que a gente pode colocar aqui que as
12	professoras vão se dividir, cada uma com três alunos, né?
13	Ana: E tem que mandar mensagem no grupo dos pais, né. Acho que pode
14	mandar segunda-feira, né?
15	PP: Pode ser. Hoje já é final de semana também, né.

No recorte apresentado no excerto 20, verificamos que o grupo de professoras discute a organização da realização da etapa de PDF da SD. Diante desse tópico, notamos que Ana, atribuindo responsabilidade enunciativa ao seu coletivo de trabalho, por meio do índice de pessoa ‘a gente’ (linha 1), questiona se grupo manteria a sistematização da elaboração da SD como foi realizada na PDI do gênero: ‘a gente vai fazer aquele esquema das salas?’ (linha 1). À luz de tal indagação, PP emprega uma modalização de função pragmática, representada pela locução verbal ‘queria ver’ (linha 3), para atestar que gostaria de discutir essa questão com o coletivo de trabalho (vocês), para decidirem quais procedimentos serão empreendidos

nesta etapa. Além disso, destacamos a utilização do verbo ‘achar’ flexionado na terceira pessoa do plural do modo indicativo ‘acham’ (linha 3), o qual é empregado por PP para solicitar a expressão do ponto de vista das participantes na planificação.

Dando continuidade à análise, observamos que PP menciona que esteve ‘pensando’ (linha 7) na organização da atividade que está sendo planificada, empregando o verbo ‘pensar’, que exprime um processo mental requerido na ação de planejamento. Logo, visualizamos que a verbalização da docente formadora indica a mobilização da *dimensão cognitiva* (LANFERDINI, 2019) do elaboração de SD, demonstrando que esse aspecto também atravessa a planificação do trabalho de professores de LIC.

Adiante, Ana responde aos questionamentos propostos por PP empregando modalizações de função lógica ‘acho que’ (linha 9), as quais lhe auxiliam a expressar sua preferência pela manutenção da organização das crianças de maneira semelhante à PDI: ‘eu acho que pode deixar da mesma forma. Acho que sim’ (linha 9). Nesse ponto, observamos que a aluna-professora justifica sua escolha por meio da expressão de que os alunos, possivelmente, já tenham se adequado ao formato de trabalho em salas separadas: ‘talvez eles já se acomodaram assim’ (linhas 9 e 10). Aqui, destacamos que o advérbio ‘talvez’ demarca a mobilização de uma modalização lógica, retratando uma situação provável que exerce influências nas verbalizações de Ana acerca da planificação de seu trabalho.

Perante a afirmativa da professora em formação inicial, PP demonstra concordância, explicitando que registrará a sistematização da atividade no arquivo do plano de aula, o qual é mencionado, implicitamente, por meio do dêitico de lugar ‘aqui’ (linha 11). Assim, diante da finalização das discussões, percebemos que a docente formadora reitera como ficou definida a organização para a realização da atividade planificada: ‘as professoras vão se dividir, cada uma com três alunos’ (linhas 11 e 12).

Em face do exposto até esse ponto, compreendemos que as verbalizações observadas no excerto 20 evidenciam a mobilização da *dimensão organizacional* do planejamento de SD para o ensino de LIC. Isso porque nas passagens sublinhadas, é possível verificar que o coletivo se encontra em um processo de reflexividade sobre a condução das atividades em planificação, demonstrando a significância desse tópico para o trabalho docente. Como Lanferdini (2012, p. 130) pontua, “o professor cria e organiza maneiras de gerenciamento individual ou coletivo da atividade”, assim como observamos no excerto focado.

Em última instância, não poderíamos deixar de destacar a verbalização de Ana, na linha 13, onde a aluna-professora se refere à necessidade de entrar em contato com os responsáveis pelos aprendizes: ‘tem que mandar mensagem no grupo dos pais, né’. Nesse fragmento, notamos que ela emprega uma modalização de função deôntica (*tem que mandar*) para exprimir uma ação que deve ser realizada pelo grupo de professoras. Nessa direção, corroboramos a assertiva de que a atividade docente é permeada pelas influências de outros ‘actantes’ envolvidos no contexto educacional (MACHADO; BRONCKART, 2009). No caso do ensino de LIC, também consideramos os pais ou responsáveis pelas crianças como ‘outros’ que exercem influência nesse processo, e, portanto, são mencionados no trabalho de planificação da SD para esse público.

Dimensão afetiva

Posteriormente, consideramos que a *dimensão afetiva* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD também pode ser observada nos dados deste trabalho. À luz desta perspectiva, tecemos uma análise textual de um excerto no qual visualizamos a mobilização deste aspecto da planificação de SD para o ensino de LIC.

Em face do exposto, apresentamos nossa leitura analítica referente ao excerto 21, parte integrante da RPC17, ocorrida em 13 de novembro de 2020. Nessa ocasião, o grupo de professoras dedicava-se ao processo de reflexividade acerca das aulas ministradas anteriormente e ao planejamento das atividades que integram o MDL3 da SD sobre o gênero HQ. A partir das circunstâncias em tela, identificamos o SOT ‘Reflexões sobre as aulas de implementação da SD’, que gerou o desenvolvimento do STT ‘Relação das professoras com os alunos’, conforme é possível observar no excerto 21, disposto abaixo:

Excerto 21 – RPC17/MDL3 (13/11/2020)

1	PP: E eu sinto que as crianças adoram vocês duas. Quero ver a hora que acabar
2	as aulas, eu acho que elas vão ficar um pouquinho tristes... e nós também!
3	Ana: Eu também vou ficar triste, porque eu acho que eu e Carolina criamos
4	uma conexão com eles.
5	Carolina: Ah, é, com certeza! Vai ser estranho. A gente se acostumou a ver
6	eles toda quarta-feira, sabe?
7	PP: Sim! <risos>.
8	Ana: Já quero uma confraternização no final do ano <risos>

9	PP: Sim! <risos>. Nem dá pra fazer uma festinha com a turma, nem nada, né?
10	Ana: Eu pensei! Acho que se fosse pessoalmente a gente ia acabar fazendo
11	uma festa, né. Ia ser tão legal...
12	PP: Sim! Um piquenique, alguma coisa assim com eles na UEL. Nossa, seria legal.
13	Seria incrível. Mas, né, as condições não permitem.
14	Ana: É...
15	PP: Ah, só se a gente pensar em uma confraternização online aqui...
16	Ana: É! Podemos pensar em alguma coisa... quem sabe <risos>.
17	PP: Tá bom, meninas!

Ao longo do processo de reflexividade coletiva acerca das aulas de implementação da SD, PP, no papel social de professora formadora, discorre sobre a sua percepção particular acerca das relações das alunas-professoras com os aprendizes-crianças. Para tanto, percebemos, por meio da marca de pessoa delineada pelo pronome pessoal ‘eu’, que ela situa sua enunciação em uma instância individual, seguida do verbo ‘sentir’ conjugado no presente do indicativo ‘sinto’ (linha 1), o qual externaliza a expressão de seus sentimentos sobre a situação posta em discussão. Em seguida, percebemos que PP emite sua percepção pessoal afirmando que ‘as crianças adoram vocês duas’ (linha 1). Nesse ponto, a partir da escolha pelo verbo ‘adorar’, entendemos que a professora formadora coloca em destaque um possível afeto dos alunos para com Ana e Carolina. Reiterando a afirmação de Ribeiro (2012), compreendemos que a afetividade das crianças pode ser considerada uma situação propulsora de engajamento e favorecedora da aprendizagem de LIC.

Posteriormente, por meio da modalização lógica ‘eu acho que’ seguida do adjetivo ‘tristes’ (linha 2), notamos que PP também destaca sua percepção sobre como as crianças reagiriam com o término das aulas. Adiante, em ‘nós também’ (linha 2), percebemos que a docente formadora alterna sua postura enunciativa e volta a incluir-se na enunciação, dando indícios linguísticos de que compartilha dos sentimentos das professoras em formação inicial, ou seja, ela se integra ao coletivo de trabalho em questão.

Como resposta, podemos perceber que Ana justifica sua infelicidade com o término próximo das aulas, alegando que ela e Carolina criaram ‘uma conexão com eles’ (linhas 3 e 4). Nesse ponto, compreendemos que o substantivo ‘conexão’ utilizado pela aluna-professora demarca o estabelecimento de um vínculo afetivo advindo da parte das discentes em relação às crianças. Em uma direção semelhante, observamos que Carolina menciona uma das razões pelas quais o coletivo de trabalho

– representado pela marca de pessoa ‘a gente’, na linha 5 – sentiria falta dos estudantes após o final do período das aulas (*a gente se acostumou a ver eles toda quarta-feira*).

Diante dessas constatações, ratificamos a asserção de Ribeiro (2012), de que um bom relacionamento com os alunos pode ser uma fonte indutora da afetividade, aspecto que consideramos favorável no processo de ensino e aprendizagem de LAC e que se mostrou presente ao longo das interações voltadas à planificação coletiva da SD. Assim, ao consentirmos que “o planejamento demanda o engajamento do professor em sua subjetividade” (LANFERDINI, 2019, p. 334) e por visualizarmos a presença de tal afetividade em nossos dados, entendemos que a *dimensão afetiva* do planejamento de SD é mobilizada no excerto 22. O coletivo traz para o planejamento o afeto que possuem com as crianças e vice-versa, tornando essa questão uma pauta que pode exercer influências sobre a planificação da SD e de suas aulas de implementação.

Por fim, damos destaque à menção de Ana de que gostaria de fazer ‘uma confraternização no final do ano’ (linha 8), mencionando um evento comum em que se reúne um grupo de alunos e professores para finalizar um ciclo letivo. Entretanto, por meio de uma descrição negativa, PP menciona a impossibilidade de realizar tal celebração com a turma, dado o distanciamento físico recomendado devido à pandemia de covid-19 vivenciada naquele momento. Mediante ao uso de modalizações apreciativas, como em ‘ia ser tão legal’ (linha 11), ‘seria legal’ (linha 12) e ‘seria incrível’ (linha 13), Ana e PP expressam suas avaliações acerca da realização hipotética das atividades em contexto presencial junto aos alunos. Em face ao exposto, atestamos que a realidade do ERE impôs limitações e dificuldades ao trabalho do professor de LIC. Dentre elas, sublinhamos a própria limitação do contato entre docentes e crianças, como apontam Tonelli e Kawachi-Furlan (2021) e verificamos no excerto 21.

A seguir, na seção 5.2.1, ocupamo-nos em desenvolver uma resposta à nossa primeira pergunta de pesquisa.

5.2.1 Respondendo à Primeira Pergunta de Pesquisa

Após as análises dos dados que compõem esta pesquisa, nesta seção, buscamos responder a nossa pergunta de pesquisa 1: *Quais elementos do*

trabalho do professor de LIC são tematizados ao longo das reuniões de planificação de uma SD e de planeamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto? Para tanto, apresentamos uma discussão dos elementos identificados em nossas análises e formulamos uma síntese para a resposta da primeira pergunta de pesquisa proposta.

Inicialmente, destacamos que, a partir da tecitura da análise e da discussão dos dados apresentados no capítulo 4.3, foi possível constatar a mobilização das sete dimensões do planeamento de SD categorizadas por Lanferdini (2019), quais sejam: a) dimensão social/interacional; b) dimensão prefigurativa ou autoprescritiva; c) dimensão transpessoal; d) dimensão conflituosa; e) dimensão cognitiva; f) dimensão de reflexividade; g) dimensão afetiva.

Entretanto, a análise realizada neste trabalho, também nos permitiu verificar a emergência de novas dimensões do planeamento de SD, que foram suscitadas em um cenário de planificação do trabalho do professor de LIC em um contexto específico de adesão do ERE. Dessa forma, destacamos tais categorias do planeamento a seguir: a) dimensão social/interacional de natureza de ensino remoto; b) dimensão social/interacional de natureza de engajamento; c) dimensão conflituosa de natureza tecnológica; d) dimensão de reflexividade de natureza tecnológica; e) dimensão de reflexividade de natureza avaliativa; f) dimensão organizacional.

Considerando o contexto sócio-histórico mais amplo e imediato da produção dos textos que compõem nosso corpus analítico (seção 5.1) e as análises de nível organizacional e enunciativa realizadas (seção 5.3), identificamos e categorizamos 8 características do trabalho do professor de LIC no contexto remoto tematizadas entre o grupo de professoras ao longo das reuniões de planificação da SD e de planeamento das aulas de sua aplicação.

Assim, de acordo com nossa análise dos dados, classificamos os seguintes elementos enquanto constituintes do trabalho do docente de LIC: a) a interação entre o coletivo de trabalho, a consideração das necessidades das crianças e a manutenção do contato com seus responsáveis; b) as adversidades e as condições impostas pelo ERE, tais como a dificuldade das crianças em manusear ferramentas tecnológicas; c) a carência de prescrições oficiais, permitindo que essa profissão seja norteadas pelas prescrições do coletivo de trabalho, por autoprescrições das próprias docentes e por orientações teórico-metodológicas adotadas; d) a inexistência de referências acerca de 'modos de agir comuns' a essa profissão,

podendo ser conduzida pelas experiências pessoais dos professores (como em seu processo aprendizagem da língua ou na observância do agir de outros docentes), ajudando a criar as regras desse ofício; e) os conflitos vivenciados na sala de aula, os quais são transpostos para os momentos de planificação do trabalho; f) os processos cognitivos requeridos na elaboração de instrumentos didáticos específicos para o ensino de LIC; g) a reflexividade sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas; acerca da utilização de recursos didáticos para o ERE; sobre práticas avaliativas adequadas ao ensino de LIC e acerca da organização de espaços propícios à aprendizagem; h) a afetividade e a subjetividade do docente ao longo da planificação de seu trabalho, levando em consideração sua relação com as crianças-aprendizes.

Diante do exposto, defendemos que tais elementos revelados pelas análises dos dados nos permitem assimilar como o trabalho de planificação do professor de LIC, em um cenário de prática supervisionada remota, se configura. Dessa forma, pudemos compreender que esse *métier* é composto tanto por características comuns à atividade docente, de modo geral, conforme já apontado por Machado (2007), como também se constitui por meio de elementos bastante específicos, assim como apontamos nesta seção.

Sob esse viés, verificamos que o trabalho do professor de LIC é demarcado pelo contexto específico em que o docente se encontra inserido, como o ERE; é influenciado pelos outros indivíduos que integram esse sistema de ensino – como professores que constituem o coletivo de trabalho, as crianças e seus responsáveis; carece de prescrições oficiais que tragam diretrizes para essa profissão, podendo ser orientada por prescrições das professoras formadoras, das autoprescrições das próprias docentes e por orientações teórico-metodológicas adotadas; e é instrumentada por meio de artefatos didáticos elaborados pelos próprios professores, como a SD.

Em suma, diante das particularidades que perpassam essa profissão, entendemos que o professor de LIC deva passar por uma formação inicial que forneça subsídios para que ele possa conhecer as singularidades que constituem seu trabalho e, assim, exercer seu *métier* com mais segurança em relação ao seu agir. Desse modo, visualizamos a experiência formativa realizada no estágio supervisionado em LIC como uma vivência que pode ter proporcionado o contato das alunas-professoras, inseridas em um coletivo de trabalho, com os elementos que compõem a sua futura

profissão enquanto docentes.

Tendo em vista a discussão realizada até esse ponto, na seção seguinte, apresentamos a análise dos dados que nos permite alcançar o objetivo específico 2, a saber: *identificar os tipos de prescrições verbalizadas pelo coletivo de trabalho nas transcrições das reuniões de planificação coletiva de uma SD e de planeamento das aulas de sua aplicação.*

5.3 ANÁLISE DAS PRESCRIÇÕES

Nesta seção, concentramo-nos, especificamente, no desenvolvimento de análises que nos permitam responder a nossa segunda pergunta de pesquisa, a saber: *‘Qual a natureza das prescrições sobre o trabalho do professor de LIC verbalizadas nos textos de planificação de uma SD e de planeamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto?’*

Para tanto, identificamos e selecionamos SOT e STT (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010) decorrentes das transcrições das RPC da SD e das aulas de sua implementação, nos quais observamos a mobilização da *dimensão prefigurativa ou autoprescritiva* do planeamento de SD (LANFERDINI, 2019). Convém destacar que a escolha pelo enfoque em tal aspecto do planeamento decorre de nosso interesse em compreender como se configuram as prescrições verbalizadas pelo coletivo de trabalho. Nesse ponto, importa recuperar que estamos nos referindo a um cenário de formação inicial de docentes, que não conta com materiais didáticos previamente planejados, sendo necessário que os próprios alunos-professores se dediquem à elaboração dos instrumentos sob os quais irão agir. Diante de tal contexto, entendemos que as RPC da SD e de planeamento das aulas sua aplicação podem ser vistas enquanto espaços de reflexão e de construção de prescrições relacionadas ao trabalho das professoras de LIC em formação pré-serviço.

Sob esse viés, paralelamente à identificação e seleção dos SOT e STT, realizamos uma leitura analítica dos excertos selecionados, considerando seu *nível organizacional e enunciativo* (MACHADO; BRONCKART, 2009). Desse modo, apresentamos, a seguir, a análise e a discussão dos dados selecionados, para, mais adiante, tecer nossa resposta à segunda pergunta de pesquisa.

Dimensão prefigurativa ou autoprescritiva

O primeiro excerto selecionado para a análise é parte integrante da RPC10, ocorrida em 09 de outubro de 2020, quando o coletivo de trabalho dedicava-se à planificação da etapa de PDI da SD e das aulas de sua implementação. Conforme já mencionamos ao longo da pesquisa, não há diretrizes oficiais que tragam orientações referentes às práticas pedagógicas do docente de LIC (LIMA; SOUZA NETO, 2019; TUTIDA, 2016), muito menos em relação a materiais didáticos a serem adotados nesse contexto. Em vista dessa realidade, é possível pensar no empréstimo de teorias diversas para o planejamento de atividades voltadas ao ensino e aprendizagem de LIC.

Nesse sentido, nesta pesquisa, propusemos a elaboração colaborativa do dispositivo SD para o ensino do gênero HQ com crianças. Para isso, realizamos momentos de estudos, junto às alunas-professoras, sobre os pressupostos teórico-metodológicos do ISD em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas⁶¹. Todavia, ao longo das RPC da SD e de planejamento das aulas de sua implementação, era prática recorrente recuperar o referencial teórico-metodológico adotado, a fim de que o grupo de docentes planificasse o dispositivo didático em consonância com os preceitos necessários para a sua elaboração. Nesta ocasião, ao longo do planejamento da etapa de PDI da SD, identificamos o SOT ‘Retomada teórica do dispositivo SD’, o qual gerou o STT ‘Autoria dos textos’, conforme apresentamos no excerto 1:

Excerto 1 – RPC10/PDI (09/10/2020)

1	PP: O que eu tô pensando é como pedir essa produção, como eles vão fazer
2	essa produção. A nossa produção inicial, de acordo com a SD, se eu peço agora
3	uma produção no caderno e depois no <i>site</i> , é difícil eu falar no que eles
4	melhoraram, porque são lugares diferentes. Então a gente precisa fechar a ideia
5	de onde eles vão produzir essa HQ. Se for no <i>site</i> a gente apresenta o site, ensina
6	como mexer... e a gente sabe que vai levar tempo né...então é uma coisa que a
7	gente precisa ver também com os pais pra eles acompanharem pelo
8	computador , claro que às vezes eles não têm, a gente precisa ver isso... mas
9	vamos ver sobre a produção inicial...
10	Ana: Será que a gente pode pedir pra eles pesquisarem uma história em
11	quadrinho, pesquisar no Google... ou pra eles colocarem em inglês “comic
12	strip” e talvez pra eles desenharem...
13	PP: Pra eles reproduzirem uma que já existe?

⁶¹ Tal momento da pesquisa encontra-se detalhadamente explicitado no capítulo 4, seção 4.5.1.

14	Ana: Ou talvez pra eles se inspiraram...
15	PP: Na verdade a gente não poderia pedir isso porque a produção tem que
16	ser deles, então a gente pode também explicar isso pra eles... É a primeira vez
17	que estão fazendo, então é pra fazer da forma que conseguirem, falar pra eles
18	que não tá valendo nota, que é só pra ver o que eles já sabem, só que aí as
19	instruções têm que ser muito claras. A gente talvez poderia projetar na nossa
20	tela o site do Pixton onde a gente viu que tem a possibilidade de elaborar as
21	histórias e ir mostrando pra eles: “é aqui que vocês vão montar o primeiro quadro”,
22	dar essas instruções... e nós temos que pensar em seis, oito quadrinhos, por
23	exemplo...
24	Ana: Isso eles vão criar em uma aula... vai levar um tempinho né...

Assim como é possível observar nas primeiras linhas do excerto 1, PP dá início à interação mencionando que o coletivo de trabalho necessita sistematizar a configuração da PDI do gênero HQ: ‘**eu tô pensando** é como pedir essa produção, como eles vão fazer essa produção’ (linhas 1 e 2). Diante da verbalização da professora formadora, mais especificamente a partir da utilização do verbo ‘pensar’ conjugado no gerúndio ‘pensando’, notamos a mobilização da *dimensão cognitiva* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD, reiterando o caráter essencialmente mental dessa ação, que exige, no nosso caso, o engajamento cognitivo do professor de LIC na planificação dos instrumentos de seu trabalho e que atravessa esse processo.

Nessa perspectiva, compreendemos que a participação de PP revela seu esforço cognitivo para encontrar um meio de possibilitar que as crianças realizassem a PDI do gênero, mesmo em um contexto inusitado de ensino de LIC em ambiente remoto. Desse modo, consideramos necessário reconhecer que as singularidades do contexto de atuação da professora pesquisadora pode ter exigido dela um maior engajamento mental para refletir sobre possibilidades de trabalho com as crianças por meio da utilização de recursos tecnológicos. Ou seja, além de estar em um processo de planificação de um dispositivo didático, era ainda preciso pensar em formas de adaptar a realização das etapas da SD para o público infantil em um ambiente incomum.

Ademais, também constatamos que PP emprega modalizações de função deontica para expressar as tarefas que o grupo de docentes deve realizar a fim de concretizar a planificação da atividade em discussão, mobilizando prescrições de *natureza injuntiva*. Assim como observamos em: ‘então **a gente precisa** fechar a ideia de onde eles vão produzir essa HQ’ (linhas 4 e 5), ‘é uma coisa que **a gente**

precisa ver' (linhas 6 e 7) e '**a gente precisa** ver isso' (linha 8). De acordo com os fragmentos destacados, é possível verificar uma recorrência da utilização da marca de pessoa 'a gente' e do verbo 'precisar' conjugado no presente do indicativo 'precisa', recursos linguísticos que parecem ser mobilizados pela professora formadora com o intuito de atribuir responsabilidades ao coletivo de trabalho. Inferimos que PP, no papel social de docente formadora, verbaliza tais obrigações para as alunas-professoras como uma forma de intermediar o processo de planificação da SD, delegando quais são as tarefas que precisam ser realizadas naquele momento de planejamento. Assim, por estarmos nos referindo a um contexto de formação inicial, entendemos que Ana e Carolina poderiam precisar, ainda, da intermediação de PP para compreender quais passos deveriam dar rumo à elaboração do dispositivo didático.

Diante da proposição de PP, notamos que Ana, pautando sua enunciação em uma instância coletiva representada pelo índice de pessoa 'a gente' (linha 10), verbaliza uma sugestão para a condução da PDI: '**será que a gente pode pedir pra eles pesquisarem uma história em quadrinho, pesquisar no Google...** ou pra eles colocarem em inglês '*comic strip*' e **talvez pra eles desenharem...**' (linhas 10 a 12). Compreendemos que a *natureza sugestiva* do discurso da aluna-professora possa ser constatada a partir do emprego do substantivo deverbal 'será' (linha 10), o qual expressa que a ideia proposta por ela é uma possibilidade a ser discutida pelo grupo.

Além disso, o advérbio 'talvez' utilizado nas linhas 12 e 14 também retratam uma modalização de função lógica, possivelmente mobilizada por Ana a fim de expressar uma eventual possibilidade de condução da atividade em planificação. Nesse ponto, consideramos que, mesmo diante de sua inexperiência com o ensino de LIC e em um cenário ainda inovador como o ERE, a aluna-professora mostra-se engajada no trabalho de planificação da SD. Isso porque Ana busca compartilhar ideias sobre como o coletivo de trabalho poderia conduzir a etapa de PDI do gênero, com o intuito de construir autoprescrições sobre seu próprio instrumento de trabalho. Nesse sentido, consideramos relevante considerar os esforços empreendidos pela professora em formação pré-serviço para contribuir com seu coletivo de trabalho.

Entretanto, a sugestão verbalizada pela aluna em formação inicial coloca em destaque um certo equívoco de sua parte em relação aos pressupostos teórico-metodológicos de ensino de gêneros textuais a partir de SD, visto que ela

propõe que as crianças realizem uma busca por HQs na plataforma *Google* ou ilustrem exemplares já prontos, desconsiderando a necessidade de autoria dos textos. Dizemos ‘certo equívoco’, pois retomando a afirmação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), compreendemos que a PDI permite que alunos revelem aos professores suas representações sobre o gênero que está sendo ensinado, atuando como um instrumento regulador da SD. Nessa perspectiva, no contexto investigado, torna-se imprescindível que as crianças sejam responsáveis por elaborarem sua PDI do gênero HQ para que as docentes possam avaliar o desempenho e as necessidades de seu alunado.

Em vista da verbalização de Ana, observamos que PP emprega uma modalização de função pragmática para introduzir um impedimento do coletivo de trabalho relacionado à ideia proposta: ‘**a gente não poderia** pedir isso’ (linha 15). Posteriormente, após a conjunção explicativa ‘porque’ (linha 15), a docente formadora argumenta qual é a condição necessária para a realização da etapa de PDI do gênero, por meio de uma modalização deôntica, como observamos em: ‘a produção **tem que ser** deles (linhas 15 e 16)’. Nesse ponto, compreendemos que PP compartilha com o coletivo a impossibilidade de concretização da sugestão da aluna-professora em decorrência de sua incompatibilidade com os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a elaboração de SD, e mais especificamente, da etapa de PDI, que pressupõe a autoria dos alunos na elaboração da primeira versão de seu texto, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Nessa perspectiva, notamos que PP recupera as orientações teórico-metodológicas acerca da etapa de PDI, verbalizando-as em forma de prescrições que devem orientar a planificação do trabalho das alunas-professoras. Para isso, observamos que a docente formadora se vale, majoritariamente, de modalizações de função deôntica, como em: ‘então **é pra fazer** da forma que conseguirem’ (linha 17), ‘as instruções **têm que ser** muito claras’ (linhas 18 e 19) e ‘**nós temos que pensar** em seis, oito quadrinhos, por exemplo...’ (linhas 22 e 23).

Consideramos, nesse sentido, que tais prescrições possuem *natureza injuntiva*, uma vez que exprimem instruções de PP em relação às ações necessárias para a planificação da SD para o ensino de LIC, como se a docente formadora buscasse guiar esse processo, trazendo certas imposições/recomendações para as professoras em formação inicial. Inferimos que esse discurso prescritivo por parte da docente formadora pode ter ocorrido porque o grupo de docentes encontrava-se em

um contexto de formação inicial, em que a mediação do processo de planificação, por meio de direcionamentos mais incisivos, mostrava-se relevante para a elaboração da ferramenta didática no momento da interação.

Por outro lado, também podemos visualizar, no excerto 1, a manifestação de prescrições de *natureza sugestiva*, conforme ilustramos com o fragmento a seguir: ‘a gente **talvez poderia projetar** na nossa tela o *site do Pixton*’ (linha 19). Nesse ponto, compreendemos que PP emprega uma modalização de função lógica para expressar uma possibilidade de condução da atividade em planificação, a qual fica claramente demarcada a partir do advérbio ‘talvez’ e do verbo auxiliar modal ‘poder’ conjugado no futuro do pretérito ‘poderia’. Logo, entendemos que tais escolhas linguísticas revelam a intenção enunciativa da docente formadora, que anseia compartilhar possibilidades de trabalho a serem discutidas entre aquele coletivo de trabalho em específico.

Conforme já mencionado ao longo deste trabalho, o ensino de LIC no contexto nacional não conta com prescrições regulamentadas em documentos oficiais da educação (LIMA; SOUZA NETO, 2019; TUTIDA, 2016), nem mesmo com manuais norteadores advindos da instituição em que o coletivo de trabalho atua (Laboratório de Línguas da UEL). Em face do exposto, assim como Abreu-Tardelli (2006, p. 46), compreendemos que a “ausência total de prescrições para o agir” podem desencadear conflitos que, em certa medida, atrapalham a condução do trabalho docente. Diante dessas circunstâncias, concebemos que, PP, assumindo o papel social de professora formadora, busca superar esse conflito por meio da verbalização de prescrições às alunas-professoras, lembrando-as das disposições teórico-metodológicas acerca do ensino de gêneros textuais por meio do procedimento SD. Deste modo, entendemos que tais prescrições apresentam um caráter potencialmente contributivo para a formação dessas futuras docentes de LIC, que ainda carecem de diretrizes para seguirem em sua atuação nesse contexto tão específico.

Adiante, continuando a tecitura de nossas análises, focalizamos o excerto 2, que faz parte da RPC11, ocorrida em 16 de outubro de 2020, durante o processo de planificação das atividades que compõem a etapa de APS da SD e das aulas de sua implementação. Nesse cenário, identificamos o SOT ‘Elaboração da SD’, o qual desencadeou o surgimento do STT ‘Condução das atividades com HQs’, conforme expomos no excerto 2, disposto a seguir:

Excerto 2 – RPC11/APS (16/10/2020)

1	PP: Olha só, essa segunda aqui <se refere à segunda HQ mostrada> é um
2	pouquinho mais curta. São duas páginas, acaba aqui. Tem essa outra também.
3	Talvez a gente pudesse trabalhar a leitura de uma dessas histórias com eles. Ler
4	e fazer algumas perguntinhas pra começar a falar do tema de novo.
5	Ana: Uhum!
6	[[...]]
7	Carolina: É, eu acho que também uma boa ideia depois disso , era fazer um
8	Quizizz pra ver se eles prestaram mesmo atenção e pra gente poder discutir.
9	E eles gostam , né? Eles veem como um joguinho. Ver o que eles entenderam
10	mesmo e ainda faz um joguinho.
11	PP: Legal, Carolina, gostei... então vocês acham que uma primeira atividade
12	poderia ser ler uma HQ sobre o tema e no <i>Quizizz</i> fazer perguntinhas pra eles irem
13	jogando e respondendo?
14	Carolina: Uhum.
15	Ana: Ah, é de cada parte, né? Ir cortando cada quadrinho?
16	PP: Poderia ser!
17	Ana: Eu pensei em uma coisa. Tipo, cortar cada quadrinhos, colocar a foto lá
18	e depois a pergunta.
19	PP: Acho que a gente pode tentar dessa forma. O que você acha, Carolina?
20	Carolina: Eu acho interessante! A gente teria que ver certinho. Deixar as
21	perguntas que a gente faria...
22	PP: Aham! Por exemplo, aqui, ele fala " <i>Hi, I'm doctor Duck!</i> ". A gente poderia
23	perguntar: " <i>What's the name of the doctor?</i> ". Aí eles têm uma pergunta pra
24	responder , com três opções: " <i>Duck</i> ", " <i>Elephant</i> "... algumas opções para eles
25	selecionarem.
26	Ana: Sim! Fica bem legal.
27	PP: Aí depois que eles responderem as perguntas vocês fazem a interpretação
28	geral de novo. Eles vão ter visto quadrinho por quadrinho. Então acho que seria
29	legal vocês lerem de novo e ir perguntando... "Sobre o que que falou essa HQ
30	que a gente leu?", "Qual foi o tema dela?"... pra ir instigando eles...
31	Carolina: Sim! Eu acho que fica bem legal, fica bom.
32	Ana: Sim! Vai explorar bem o... contexto... o contexto não, o gênero.

No excerto 2, notamos que PP dá início a interação referindo-se a uma HQ que está sendo analisada pelo coletivo de trabalho, circunstância que podemos constatar pelo emprego do pronome demonstrativo 'essa' (linha 1) seguido do dêitico de espaço 'aqui' (linha 1), marcas linguísticas que nos auxiliam a compreender o assunto que está sendo referenciado e que desencadeia a discussão entre o grupo. Adiante, é possível notar que a docente formadora verbaliza uma sugestão de condução de atividades relacionadas à HQ em questão. Para isso, verificamos que ela se utiliza de uma modalização lógica demarcada pelo advérbio 'talvez' (linha 3) acompanhada do verbo auxiliar modal 'poder' conjugado no pretérito

imperfeito do subjuntivo ‘pudesse’ (linha 3). Entendemos, portanto, que tais escolhas linguísticas colocam em evidência a *natureza sugestiva* da prescrição verbalizada por PP em relação à condução da atividade em planificação, visto que ela expressa possibilidades de condução da leitura e interpretação da HQ a ser trabalhada na etapa de APS.

Posteriormente, observamos que Carolina demonstra redefinir para si as prescrições sugestivas advindas de PP, resultando na verbalização de um discurso autoprescritivo (AMIGUES, 2004) de *natureza sugestiva* sobre seu trabalho. Nesse sentido, a aluna-professora se atenta às possibilidades de trabalho expressas inicialmente pela docente formadora e, em seguida, redefine tais orientações para si, autoprescrevendo como as atividades da SD em planificação podem ser conduzidas pelo coletivo de trabalho. Para verbalizar a autoprescrição da atividade, notamos que Carolina emprega uma modalização de função lógica demarcada pela expressão ‘eu **acho que**’ (linha 7), a qual permite que ela introduza seu ponto de vista sobre a condução do seu trabalho. Adiante, também constatamos que a professora em formação pré-serviço avalia positivamente a autoprescrição que está compartilhando por meio da utilização de uma modalização apreciativa, como em: ‘uma **boa ideia** depois disso’ (linha 7).

Nessa perspectiva, é possível verificar que Carolina se atenta às prescrições de PP, como ‘ler e fazer algumas perguntinhas’ (linhas 3 e 4) sobre a HQ trabalhada, para que, em seguida, a aluna-professora verbalize uma *autoprescrição de natureza sugestiva*, em que ela sugere ‘fazer um *Quizizz* pra ver se eles prestaram mesmo atenção e pra gente poder discutir’. Nesse ponto, importa destacar que a autoprescrição de Carolina inclui a utilização de uma plataforma digital (*Quizizz*⁶²) para abarcar as perguntas a serem realizadas para as crianças em relação à interpretação da HQ.

Consideramos, portanto, que a sugestão da aluna-professora se mostra consonante às necessidades e possibilidades de trabalho advindas do ERE, o qual permeou o contexto sócio-histórico e o sistema de ensino no período de planificação e implementação da SD em questão. Logo, podemos notar que as próprias docentes em formação inicial demonstram compreender as influências das circunstâncias contextuais nas escolhas de sua planificação, visto que esse é um dos

⁶² O site *Quizizz* é uma plataforma *online* que permite a criação de *quizzes* (jogos de perguntas e respostas) de forma dinâmica e interativa.

“elementos básicos do trabalho do professor” (MACHADO, 2007, p. 92).

Entendemos, dessa forma, que a emergência de tal discurso autoprescritivo visualizado na verbalização de Carolina nos permite ratificar que “a organização do trabalho é, assim, uma resposta às prescrições” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 91). Por esse motivo, destacamos a relevância de espaços como o estágio supervisionado em cursos de formação inicial como fontes propulsoras do contato entre alunos-professores e orientações teórico-metodológicas que auxiliem a nortear, no nosso caso, a profissão do docente de LIC.

Em seguida, notamos que Carolina também justifica a realização de uma atividade com quizzes a partir da possível preferência dos alunos com jogos: ‘**eles gostam**, né? Eles **veem como um joguinho**’ (linha 9). Compreendemos que as colocações da professora em formação inicial se mostram pertinentes, posto que, assim como Lanferdini (2012, p.159), também defendemos que ao longo do planejamento da SD, “o professor vai eleger as estratégias que ele considera mais apropriadas para o ensino”, bem como se pautará nas preferências de seus alunos durante a planificação do seu trabalho. Além disso, as verbalizações de Carolina também nos permitem identificar que ela reconhece a relevância da ludicidade no ensino de LIC, corroborando o entendimento de que “que o lúdico está atrelado de maneira intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, podendo ser um aliado facilitador e motivador no espaço da sala de aula” (COSTA, 2020, p. 43) com crianças.

Ademais, importa ressaltar que Ana também se engaja no processo de planificação coletiva, verbalizando autoprescrições sobre o seu trabalho. Para tanto, ela inicialmente relata que possui uma sugestão de ‘uma coisa’ (linha 17) a ser considerada por meio do verbo ‘pensar’ (linha 17) conjugado no pretérito perfeito ‘pensei’. Em seguida, a aluna-professora relata sua proposição: ‘cortar cada quadrinhos, colocar a foto lá e depois a pergunta’ (linhas 17 e 18). Nessa verbalização de Ana, notamos que ela considera tanto a prescrição de PP sobre trabalhar com a leitura e interpretação da HQ, quanto a autoprescrição de Carolina sobre a realização de um quiz para isso. Todavia, interessa perceber que a professora em formação pré-serviço acrescenta a ideia de realizar essa atividade a partir da segmentação da HQ em quadrinhos. Consideramos, portanto, que o discurso *autoprescritivo de natureza sugestiva* advindo de Ana revela a necessidade percebida por ela de manifestar uma possibilidade de planificação da atividade em discussão.

Outro ponto de destaque no excerto 2 se refere às modalizações

apreciativas empregadas para verbalizar avaliações positivas do coletivo de trabalho em relação às autoprescrições compartilhadas. Observamos, por exemplo, que PP aprova as ideias propostas por Carolina por meio do adjetivo ‘legal’ (linha 11) e do verbo ‘gostar’ conjugado no pretérito perfeito ‘gostei’. Nessa mesma perspectiva, Carolina qualifica positivamente a proposição de Ana por meio do adjetivo ‘interessante’ (linha 20). Semelhantemente, Ana também expressa uma visão favorável às proposições de PP, como em ‘fica **bem legal**’ (linha 26). Compreendemos que tais vocábulos empregados pelo grupo de docentes nos permitem visualizar um apoio às sugestões advindas das professoras que integram o coletivo, como uma maneira de fomentar tais interações durante o processo de planificação do instrumento didático em questão (a SD).

Por fim, notamos que diante das autoprescrições verbalizadas pelas alunas-professoras até a linha 21, PP expressa, ainda, algumas orientações sobre a condução da atividade em planejamento. É possível constatar a emergência de prescrições de *natureza sugestiva* em segmentos como: ‘a gente **poderia perguntar**’ (linha 22 e 23) e ‘**seria legal** vocês lerem de novo e ir perguntando’ (linha 29). Nesses fragmentos, os verbos ‘poder’ e ‘ser’, conjugados no modo condicional (futuro do pretérito do indicativo), retratam possibilidades de elaboração de perguntas interpretativas sobre a HQ e da condução de tal atividade junto às crianças. Entendemos que as prescrições expressas por PP podem ser vistas enquanto tentativas de auxiliar na planificação das atividades que compuseram a SD, visto que o trabalho em questão possui um caráter essencialmente colaborativo, além do papel social de formadora exercido por PP no contexto do estágio supervisionado em LIC.

Posteriormente, concentramo-nos na análise do excerto 3, o qual é parte integrante da RPC12, ocorrida em 19 de outubro de 2020, ao longo da planificação colaborativa da etapa de APS da SD. Nessa ocasião, pudemos identificar o SOT ‘Elaboração da SD’, que originou o STT ‘Ideias e sugestões para a produção de atividades’, assim como apresentamos no excerto 3, a seguir:

Excerto 3 – RPC12/APS (19/10/2020)

1	Carolina: Ó, eu tava pensando numa coisa que talvez funcione, talvez
2	não. Mas acho que a gente poderia pedir pra eles escreverem alguma coisa
3	que alguém fez pra eles que deixou eles mais animados durante esse período.
4	Pra eles contarem pra gente durante a aula, na próxima aula. Daí eles escreverem
5	e daí contarem pra gente.

6	PP: Legal... gostei da ideia.
7	Carolina: Porque é sobre o que a gente quer tratar. Certo? Daí perguntar a
8	experiência deles, alguma coisa que aconteceu com eles, o que alguém fez por
9	eles durante a pandemia e que deixou eles felizes.
10	PP: Eu gostei da ideia. Acho que é uma boa ideia, acho que a gente pode pedir
11	sim. E daí eles precisariam escrever e tentar contar, né, em inglês com a ajuda
12	das professoras.
13	Ana: É... com a ajuda das professoras...
14	PP: É que eles podem ter alguma dificuldade pra contar em inglês, né, mas
15	vocês vão auxiliando... mas aí eles precisariam entregar a parte escrita também?
16	Ou não?
17	Ana: É... das duas... entregar também.
18	Carolina: Teria. Acho que sim.
19	PP: Então acho que vocês podem explicar a tarefa, explicar esse primeiro
20	handout, né, esse booklet e depois pedir que eles copiem no caderno a
21	pergunta que vocês irão fazer... e respondam pra próxima aula como tarefa,
22	né?
23	Ana: Isso!

Inicialmente, podemos observar, no excerto 3, que Carolina dá início à interação selecionada mencionando que esteve refletindo acerca da sistematização de uma possível atividade para a etapa de APS: ‘eu **tava pensando** numa coisa que talvez funcione, talvez não’ (linha 1). Nesse ponto, entendemos que a aluna-professora parece mobilizar a *dimensão cognitiva* (LANFERDINI, 2019) do planejamento ao empregar a locução verbal ‘tava pensando’ para se referir ao processo mental ocorrido durante a elaboração de suas ideias para o planejamento de atividades para a SD.

A partir de tal processo cognitivo, Carolina verbaliza uma autoprescrição de *natureza sugestiva*, buscando, possivelmente, contribuir com a planificação de seu próprio instrumento de trabalho. Diante de tal interação, podemos visualizar que, mesmo estando no âmbito da formação inicial e em um contexto inusitado como o ERE, a docente em formação pré-serviço se mostra engajada no processo de planejamento, visto que ela procura compartilhar com seu coletivo de trabalho maneiras de conduzir as atividades em planificação. Sob essa perspectiva, percebemos que a aluna-professora se utiliza de modalizações lógicas, evidenciadas pelo advérbio ‘talvez’ (linha 1), para ressaltar que as proposições compartilhadas não são imposições ao coletivo de trabalho, mas, sim, sugestões sobre a condução do trabalho a serem consideradas entre o grupo de docentes de LIC.

Além disso, cabe destacar que Carolina também evidencia que suas

autoprescrições são de *natureza sugestiva* ao empregar uma modalização de função pragmática para retratar uma possível intenção de realização de uma ação: ‘acho que **a gente poderia pedir** pra eles escreverem alguma coisa que alguém fez pra eles que deixou eles mais animados durante esse período’ (linhas 2 e 3). Nesse fragmento, entendemos que a aluna-professora abre margens à discussão sobre a ideia proposta, uma vez que ela afirma que o coletivo de trabalho, representado pelo índice de pessoa ‘a gente’, seguido da locução verbal ‘poderia pedir’ para que as crianças escrevessem. Em face do apresentado, inferimos que Carolina pode ter assumido tal postura enunciativa como uma forma de representar que também se encontra em um percurso formativo, criando suas vivências sobre a profissão do professor de LIC e compreendendo como planejar seu próprio trabalho. Logo, ela não impõe suas propostas de atividades ao coletivo de trabalho, buscando apenas compartilhar sugestões a serem discutidas.

Ademais, também reconhecemos que Carolina demonstra levar em consideração as próprias necessidades dessa etapa da SD, discutidas entre o coletivo, ao verbalizar tais autoprescrições. No fragmento ‘porque é sobre o que a gente quer tratar. Certo?’ (linha 7), notamos que a professora em formação pré-serviço retoma que sua proposição de trabalho advém, justamente, de uma intenção do grupo de docentes (*a gente quer*) em relação à exploração do conteúdo temático da HQ a ser elaborada, a saber: sentimentos durante a pandemia. Nesse sentido, consideramos que Carolina contribui para a planificação da etapa de APS da SD ao passo que se engaja no processo de planejamento, responsabilizando-se por compartilhar autoprescrições que atendam às necessidades verbalizadas pelo seu coletivo de trabalho em reuniões anteriores.

Mediante a interação exposta no excerto 3, notamos que PP expressa uma aprovação das autoprescrições compartilhadas pela aluna-professora por meio do emprego de modalizações de função apreciativa, como em: ‘**legal... gostei** da ideia’ (linha 6) e ‘acho que é uma **boa ideia**’ (linha 10). Assim, entendemos que o posicionamento adotado pela professora formadora pode ser visto enquanto uma tentativa de demarcar sua concordância com as ideias expostas, além de também incentivar a continuidade do engajamento das professoras em formação pré-serviço no processo de planificação colaborativa. Isso porque, diante do cenário de educação inicial, compreendemos que este era o primeiro contato de Ana e Carolina com um coletivo de trabalho de professores de LIC. Logo, contar com o incentivo advindo de

docentes formadoras pode ter contribuído para que elas se sentissem mais capazes de colaborar com a planificação de seu próprio instrumento de trabalho.

No entanto, não poderíamos deixar de mencionar que PP também verbaliza uma prescrição de *natureza injuntiva* ao coletivo de trabalho no final da interação retratada. Por meio do fragmento: ‘acho que **vocês podem explicar a tarefa**, explicar esse primeiro *handout*, né, esse *booklet* e **depois pedir que eles copiem no caderno a pergunta** que vocês irão fazer’ (linhas 19 a 21), visualizamos a emergência de orientações direcionadas às alunas-professoras em relação à condução das atividades planejadas para a APS da SD. Dessa forma, podemos observar que PP assume o papel de mediadora da interação ocorrida na prática supervisionada, concluindo esse recorte da planificação por meio da sistematização de recomendações a serem seguidas pelo coletivo de trabalho.

Em face ao exposto, ratificamos a significância da formação de coletivos da atividade docente (AMIGUES, 2004) para a construção e o compartilhamento de prescrições que guiem, mesmo que minimamente, o trabalho do professor de LIC. Assim, acreditamos que espaços de elaboração colaborativa de instrumentos didáticos para esse público podem ser fontes propulsoras de construção de representações sobre como atuar no ensino de LIC, visto que nesses locais observamos “a união de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao ensino de LIC, viabilizando o desenvolvimento pessoal e profissional de professores em formação inicial” (SANTOS; TONELLI, 2021, p. 1632).

Em seguida, dando sequência à análise de nossos dados, concentramo-nos no excerto 4, o qual é parte integrante da RPC13, ocorrida em 26 de outubro de 2020, ao longo do planejamento da etapa de PDI do gênero HQ, bem como das aulas de sua aplicação. Nessa conjuntura, identificamos o SOT ‘Retomada teórica do dispositivo SD’, o qual desencadeou o STT ‘Objetivos da etapa de Produção inicial’, conforme apresentamos no excerto 4, disposto a seguir:

Excerto 4 – RPC13/PDI (26/10/2020)

1	Ana: Nesse não era que eles iam fazer o <i>background</i> , essas coisas, o
2	ambiente?
3	PP: Não, olha! Nessa primeira produção eles vão fazer toda a HQ.
4	Ana: Ah, tá.
5	PP: Vocês têm que pedir pra que eles façam e eles vão fazer como eles
6	conseguirem. Certo? Então pode ser que eles não coloquem o cenário, não

7	coloquem personagem, que eles não usem balões, usem balões de sussurro quando
8	vão fazer uma fala, então pode acontecer, pode acontecer um... várias coisas assim
9	que não são muito do gênero, né?
10	Ana: Aham...
11	PP: Então, o que a gente tem que pensar , a gente vai pedir pra que eles produzam,
12	eles vão fazer como conseguirem. Eles podem pedir alguma ajuda pra vocês, em
13	alguns momentos, vocês têm que ir ajudando , mas a gente vai... só depois dessa
14	produção que a gente vai começar o trabalho mesmo com HQ, né?
15	Ana: Aham...
16	PP: Então essa primeira produção, ela não é a produção ideal, digamos assim, né?
17	Daí vocês precisam explicar isso pra eles também: “Olha, gente, aqui a gente tá
18	fazendo essa primeira versão do texto de vocês, não é essa a versão que a gente
19	vai publicar... depois a gente vai continuar o projeto, lá no final a gente fazer de novo
20	HQ, tá?”. Vão falando isso porque às vezes eles vão ficar muito ansiosos, achando
21	que já é esse texto que vai ser... é... que vai ser o texto final. E não é isso, né?
22	Carolina: É sim, a gente pode falar mesmo pra eles isso que a gente quer ver o
23	que eles conseguem fazer, sem se preocupar em ficar perfeito... é...
24	provavelmente eles já tenham uma ideia do que eles vão querer falar. Então eles
25	vão conseguir fazer. Então, depois a gente fala que a gente vai aprimorar, vai
26	melhorar, até ficar uma tirinha perfeita no final. Que a gente vai trabalhar em
27	cima dessa versão...
28	PP: Isso! Perfeito! Isso mesmo. Porque, lembram naquele dia que eles falaram:
29	“ah, já fiz! Eu já tenho uma ideia!” Então eles tão muito empolgados e às vezes eles
30	(...) assim, vão querer fazer a HQ perfeita nesse dia e não é bem isso que a gente
31	quer, a gente... quer ver o que eles já sabem e tudo, né? Aí, meninas, vem aquela
32	parte, assim, eles vão terminar, eles precisam fazer o download, né, a gente tem
33	que ver isso, como funciona , pra enviar pra gente depois, ou durante a aula é
34	ideal, né?
35	Ana: Aham... sim...

Conforme é possível observar no excerto 4, Ana dá início à interação selecionada questionando se seria neste momento (durante a PDI) que as crianças deveriam produzir o cenário da HQ (*background*). Diante da indagação da aluna-professora, notamos que PP afirma que, na verdade, ‘nessa primeira produção eles vão fazer toda a HQ’ (linha 3), esclarecendo que a etapa da PDI requer que os alunos elaborem uma primeira versão total do gênero trabalhado. Compreendemos que a verbalização de Ana pode refletir sua dúvida devido ao fato de que o MDL1 da SD, que também se encontrava em planificação nesta RPC, trabalhava, especificamente, com o cenário das HQ, um dos elementos ensináveis (CRISTOVÃO, 2001) desse gênero. A partir da introdução desse assunto e da compreensão de que a professora em formação inicial ainda possuía dúvidas sobre as exigências dessa etapa da SD, observamos que PP utiliza modalizações de função deôntica para expressar

orientações a serem seguidas pelo coletivo de trabalho. Para isso, notamos que ela utiliza dois posicionamentos enunciativos distintos.

Inicialmente, PP expressa prescrições às alunas-professoras por meio do pronome pessoal ‘vocês’ e dos verbos ‘ter’ e ‘precisar’ conjugados no plural do presente do indicativo (têm/precisam): ‘**vocês têm** que pedir’ (linha 5), ‘**vocês têm** que ir ajudando’ (linha 13) e ‘**vocês precisam** explicar isso pra eles’ (linha 17). Nesses segmentos, observamos que a docente formadora evidencia certo distanciamento enunciativo, uma vez que atribui à Ana e à Carolina a responsabilidade pelas ações a serem realizadas durante a implementação da PDI do gênero nas aulas de aplicação da SD. Importa ressaltar que tal responsabilização era relevante de ser pontuada naquele contexto, uma vez que estamos nos referindo a um cenário de prática supervisionada, no qual as docentes em formação pré-serviço exerciam regência. Além disso, também é importante ressaltar que PP verbaliza prescrições de *natureza injuntiva* às professoras em formação inicial, uma vez que modaliza seu discurso de modo incisivo, expressando certos direcionamentos a serem seguidos por elas.

Por outro lado, notamos que PP também emprega modalizações de função deôntica para expressar prescrições de *natureza injuntiva* que devem ser adotadas pelo coletivo do qual demonstra fazer parte. Para isso, ela se implica no discurso por meio da utilização da locução pronominal ‘a gente’ e do verbo ‘ter’ flexionado na terceira pessoa do singular ‘tem’: ‘**a gente tem** que pensar’ (linha 11) e ‘**a gente tem** que ver isso’ (linhas 32 e 33). Entendemos, portanto, que o envolvimento enunciativo da docente formadora pode nos dar indícios de que ela se inclui e também se responsabiliza pelas escolhas que devem ser tomadas no processo de planificação colaborativa da etapa de PDI do gênero.

A nosso ver, tais alternâncias nas pessoas do discurso de PP podem ser compreendidas enquanto estratégias enunciativas, inconscientemente mobilizadas por ela, a fim de mediar o processo de planificação entre o coletivo de trabalho. Nesse sentido, notamos que nos momentos em que a docente formadora busca fornecer direcionamentos para a aplicação das atividades planejadas, ela prescreve ações a serem seguidas, referindo-se diretamente às docentes em formação inicial e imputando a elas a responsabilidade pelas ações. Por outro lado, percebemos que PP implica-se na enunciação quando se refere às decisões a serem refletidas ao longo do planejamento da SD, compartilhando tal compromisso com seu coletivo de trabalho.

Em face das prescrições constatadas nos discursos de PP, ratificamos a relevância da explicitação de tais norteamentos às alunas-professoras, que, em decorrência da inexistência de diretrizes oficiais para o ensino de LIC (CRISTOVÃO, TONELLI 2010; LIMA; SOUZA NETO, 2019; TUTIDA, 2016), se vêm, ainda, desamparadas. Diante desse cenário, visualizamos o estágio supervisionado como “um espaço de aproximação entre o docente em formação inicial e a atividade do professor de LIC” (SANTOS, TONELLI, 2021, p. 1652). Assim, entendemos que o discurso prescritivo advindo da docente formadora possa colaborar para a compreensão das professoras em formação pré-serviço sobre as ações necessárias e possíveis para a planificação e implementação do ensino de línguas com crianças.

Adiante, constatamos que as prescrições verbalizadas por PP parecem reverberar no surgimento de autoprescrições sobre o trabalho docente, conforme visualizamos no discurso de Carolina. Compreendemos que a professora em formação pré-serviço ouve os direcionamentos propostos pela docente formadora sobre como conduzir e explicitar às crianças os objetivos da etapa de PDI da HQ, para, em seguida, expressar como deverá conduzir a realização de seu trabalho, planificando essa fase da SD. Para tanto, percebemos que Carolina situa sua enunciação no âmbito coletivo, o qual é marcado pelo índice de pessoa ‘a gente’ (linhas 22, 25 e 26). Concebemos que essa escolha linguística revela a representação da aluna-professora sobre a responsabilidade compartilhada entre o grupo na planificação em andamento.

Além disso, também destacamos que Carolina verbaliza uma intenção de condução da PDI por meio de uma modalização pragmática, a qual é perceptível por meio do emprego do verbo auxiliar ‘poder’ acompanhado de sua ideia para esta etapa da SD: ‘**a gente pode** falar mesmo pra eles isso que a gente quer ver o que eles conseguem fazer, sem se preocupar em ficar perfeito’ (linhas 22 e 23). No fragmento selecionado, notamos que a aluna-professora mobiliza uma autoprescrição de *natureza sugestiva*, visto que compartilha possibilidades de condução de seu próprio trabalho, pautando-se nas prescrições iniciais advindas de PP.

Ademais, também verificamos que o discurso de Carolina vai ao encontro das prescrições teórico-metodológicas que orientam o ensino por meio do dispositivo SD. Isso porque ela esclarece que, a partir da PDI, espera compreender ‘o que eles conseguem fazer’ (linha 23), em consonância com a afirmação de que essa fase do dispositivo didático se caracteriza enquanto “o primeiro lugar de aprendizagem

da sequência” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 87). Sob essa perspectiva, entendemos que a verbalização de Carolina demonstra sua compreensão sobre o papel regulador da PDI, a qual permite que o professor tenha uma visão panorâmica sobre as representações e dificuldades das crianças em relação ao gênero trabalhado. Além disso, ao afirmar que não espera que as produções fiquem ‘perfeitas’, a aluna-professora também evidencia ciência de que essa etapa “não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 87).

À luz dessa perspectiva, entendemos que as autoprescrições da professora em formação inicial em relação ao seu trabalho evidenciam sua tentativa de planificar a organização das atividades que constituem o instrumento sob o qual ela agirá em seu trabalho: a SD. Logo, tal discurso autoprescritivo demonstra, a nosso ver, certa confiança de Carolina em relação aos procedimentos necessários para a realização de seu trabalho de ensino de LAC. No entanto, faz-se importante destacar que o desenvolvimento dessas autoprescrições pela aluna-professora pode ter origem em sua inserção em um coletivo de trabalho que possibilitou a interação constante entre docentes formadoras e professoras em formação inicial, ao longo da elaboração coletiva de um instrumento didático. Assim, diante do caráter eminentemente positivo dessa interação formativa, ratificamos o papel fundamental de espaços formativos para o professor de LIC nos cursos de graduação em Letras, como também é defendido por Tonelli e Cristovão (2010) e Tutida (2016).

Posteriormente, damos continuidade à nossa análise por meio do excerto 5, também retirado da RPC13, no momento específico em que o coletivo de trabalho se dedicava à planificação coletiva do MDL1 da HQ, no qual foram explorados dois elementos ensináveis (CRISTOVÃO, 2001) do gênero: personagens e cenário. Nessas circunstâncias, identificamos o SOT ‘Elaboração da SD’, o qual originou o STT ‘Importância da utilização de exemplares do gênero’, conforme expomos no excerto 5:

Excerto 5 – RPC13/MDL1 (26/10/2020)

1	Ana: Eu tô tentando achar algum... alguma atividade, sabe, pra ter uma
2	inspiração.
3	PP: Aham... olha... é... vamos pensar assim, meninas... é...de uma forma assim...
4	sempre que a gente tá trabalhando com gênero é bem importante sempre
5	colocar esse gênero na aula, né? Então, assim, então a gente tem que... eu acho,

6	né, que a gente precisa pensar em levar pra sala HQs. Pode ser uma forma de
7	começar as atividades...
8	Ana: Hum...
9	PP: ... então explorando a HQ, mostrando para eles um exemplo, falando: “olha
10	só, gente...”
11	Ana: Aham...
12	PP: “Tá vendo essa história aqui? Quem que desenvolveu essas ações? Quem que
13	quebrou o vaso? Quem que comeu... foi na casa dos coleguinhas e comeu tudo,
14	quem foi?”
15	Ana: Aham...
16	PP: “Foi a Magali. Ah, foi a Magali. Nossa, então a Magali é o que nessa história?
17	Ela é um personagem, ela é uma criança”. Eles vão falar, né? Pra ir, assim,
18	trabalhando com o gênero e com o que a gente quer ensinar que são
19	personagens, que existem personagens, né?

No excerto 5, podemos observar que Ana dá início à interação afirmando que estava procurando por ‘alguma atividade, sabe, **pra ter uma inspiração**’ (linhas 1 e 2). Já neste fragmento inicial, destacamos que a professora em formação pré-serviço evidencia uma necessidade por buscar modelos de atividades que sirvam como referência para a elaboração de seus próprios instrumentos didáticos. Diante desse fato, inferimos que Ana expressa certa dificuldade em verbalizar sugestões ou autoprescrições para colaborar na planificação da SD, o que a leva a mencionar a possibilidade de procurar por modelos de atividades que explorem o ensino de LIC.

Cabe ressaltar, no entanto, que o impasse vivenciado pela aluna-professora pode ter origem em sua inexperiência com a planificação de instrumentos didáticos para o ensino de LIC, visto que essa é a sua primeira vivência planejando uma SD para este público. Além disso, também destacamos que Ana encontrava-se inserida em um contexto de formação inicial, ainda construindo representações sobre a complexidade envolvida no trabalho de ensino de línguas com crianças (CIRINO; DENARDI, 2019). Todavia, reconhecemos que docente em formação pré-serviço demonstra estar engajada na planificação, esforçando-se para refletir acerca de possibilidades para auxiliar seu coletivo de trabalho.

Em razão da dificuldade demonstrada pela aluna-professora, notamos que PP verbaliza certas prescrições de *natureza injuntiva* e de cunho teórico-metodológico ao seu coletivo. Inicialmente, para expressar sua avaliação sobre os passos necessários para a condução do trabalho com gêneros textuais em SD, a docente formadora emprega uma modalização de função apreciativa, como em:

‘**sempre** que a gente tá trabalhando com gênero **é bem importante sempre colocar esse gênero na aula, né?**’ (linhas 4 e 5). Nesse fragmento, observamos que PP utiliza o advérbio ‘sempre’ para indicar a regularidade que ela considera adequada para a utilização de exemplares do gênero textual ensinado nas aulas. Para construir tal assertiva, entendemos que PP se embasa nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, os quais foram previamente explorados nos encontros iniciais de planificação da SD⁶³. Ademais, visualizamos a *natureza injuntiva* na prescrição verbalizada pela professora formadora ao passo que ela demonstra expor certos direcionamentos ao seu coletivo de modo incisivo, não abrindo espaços para a discussão sobre suas afirmativas.

Ademais, também é possível perceber que PP insere prescrições de *natureza injuntiva* por meio da utilização de modalizações deônticas, como em: ‘então, assim, então **a gente tem que...** eu acho, né, que **a gente precisa pensar** em levar pra sala HQs’ (linhas 5 e 6). Conforme observamos nos segmentos selecionados, a docente formadora implica-se no discurso por meio da locução pronominal ‘a gente’ e, posteriormente, utiliza os verbos ‘ter’ e ‘precisar’ conjugados na terceira pessoa do singular ‘tem’ e ‘precisam’. Consideramos que tais recursos linguísticos são empregados por PP para verbalizar ações que devem, necessariamente, ser consideradas na planificação da SD, como utilizar exemplares do gênero nas atividades.

Além do exposto, também percebemos que PP prescreve a forma como as alunas-professoras devem conduzir o trabalho com a HQ selecionada: ‘então explorando a HQ, **mostrando para eles um exemplo, falando:** ‘olha só, gente...’ (linhas 9 e 10). Conforme o fragmento selecionado nos mostra, a docente formadora explicita quais são as ações necessárias a serem realizadas, como mostrar a HQ e proferir determinadas frases que levem as crianças à interpretação do texto, bem como à conscientização sobre a função das personagens nas HQs, visto que esse é o elemento ensinável do gênero focalizado neste módulo da SD.

Mediante a análise tecida até esse ponto, afirmamos que o excerto 4 reflete uma tentativa de PP de compartilhar com seu coletivo de trabalho certas prescrições que visam auxiliar as professoras em formação pré-serviço no processo de planificação da SD, baseando-se, para isso, nos pressupostos teórico-

⁶³ Conforme explicitamos na no capítulo 4, seção ‘4.5.1 Dados selecionados para análise: reuniões de planificação coletiva da SD’.

metodológicos adotados e nas suas próprias concepções sobre como planejar o trabalho de ensino de LIC. Sob essa perspectiva, entendemos que o coletivo de professoras de LIC “constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder *àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor em uma zona de incertezas*” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 91). Logo, diante da inexistência de diretrizes oficiais que guiem o ensino de línguas com crianças, visualizamos a inserção em espaços formativos como o estágio supervisionado enquanto frutíferas oportunidades de educação de professores de LIC.

Em seguida, concentramo-nos na análise do excerto 6, o qual também é parte integrante da RPC13, ocorrida em 26 de outubro de 2020. Nesse momento, o grupo de docentes dedicava-se à planificação das atividades relacionadas ao MDL1 da SD. Em face de tal contexto, identificamos o SOT ‘Elaboração da SD’, o qual desencadeou o STT ‘Ideias e sugestões para a produção de atividades’, assim como apresentamos no excerto 6, a seguir:

Excerto 6 – RPC13/MDL1 (26/10/2020)

1	PP: Então...é... pra esse Módulo 1, né, do trabalho com os personagens, a gente
2	pensa, vamos pensar em algumas atividades pra essa aula.
3	Ana: Aham... tá... pra essa pode talvez ser apresentar uma HQ e ir falando
4	sobre os personagens, né? É... e ao mesmo tempo talvez perguntar: “ah, ele
5	tá... ele tá... <i>is he happy or is he angry? how is he feeling?</i> Daí perguntar... ir
6	perguntando outras coisas também.
7	PP: É...Daria então pra gente fazer dessa forma, né, com essa... (...)
8	Ana: A gente acha uma HQ, ái eu posso... não sei, talvez abrir slide, fazer um
9	Canva ou no Padlet.
10	PP: Ou talvez...
11	Ana: Pra colocar as perguntas.
12	PP: Ah, sim, sim. Talvez, Ana, as perguntas possam ser até orais nesse
13	momento. Pra gente aproveitar um pouquinho....
14	Ana: Ah, tá...
15	PP: ... o tempo, sabe? Pra gente conseguir fazer mais alguma coisa depois disso.

Assim como é possível notar no excerto 6, PP dá início à interação selecionada contextualizando o trabalho com o MDL1, mencionando a necessidade de que o coletivo se debruce na planificação de atividades para essa etapa da SD, bem como de sua aula de implementação. Para isso, observamos que a docente formadora convida as professoras em formação pré-serviço para participarem e interagirem no processo de planejamento, como na verbalização a seguir: ‘**vamos**

pensar em algumas atividades pra essa aula' (linha 2). Diante desse fragmento, mais especificamente pelo uso do verbo 'ir' conjugado na terceira pessoa do plural do indicativo 'vamos', verificamos que PP se auto inclui em seu coletivo de trabalho, atribuindo responsabilidade a todas as integrantes, a fim de que compartilhem reflexões que levem à planificação dessa etapa da SD.

A partir da verbalização de PP, notamos que Ana demonstra-se encorajada a dividir com o seu coletivo uma sugestão de atividade a ser planificada, ou seja, ela partilha uma autoprescrição sobre seu próprio trabalho. Para tanto, percebemos que a aluna-professora se vale de um discurso autoprescritivo de *natureza sugestiva*, que é evidenciado por modalizações de função lógica demarcadas pelo emprego do advérbio 'talvez': 'pra essa **pode talvez ser** apresentar uma HQ e ir falando sobre os personagens, né? É... e ao mesmo tempo **talvez perguntar:**' (linhas 3 e 4). Desse modo, inferimos que a verbalização de Ana nos permite perceber que ela não pretende impor suas ideias ao grupo de docentes, mas, sim, apresentá-las com o intuito de colaborar para a planificação do ML1.

Além disso, também destacamos que a professora em formação inicial demonstra redefinir para si (AMIGUES, 2004) as orientações advindas de PP sobre como organizar o trabalho de ensino de gêneros textuais (assim como apresentamos na análise do excerto 4). Isso porque ela demonstra considerar a prescrição da docente formadora sobre elaborar atividades para a SD a partir de exemplares do gênero trabalhado, como nesse caso, a HQ. Nessa perspectiva, asseveramos que a educação de professores de LIC por meio de iniciativas formativas locais (TONELLI; BROSSI; FURIO, 2018) no âmbito da graduação em Letras (como a disciplina de estágio supervisionado) pode ser visualizada como uma relevante oportunidade de promover o contato entre alunos-professores e docentes formadores, em busca da consolidação de prescrições e autoprescrições sobre esse *métier*.

Ademais, importa ressaltar que Ana também verbaliza uma autoprescrição de *natureza sugestiva* relacionada a possíveis plataformas digitais a serem utilizadas para abarcar as perguntas interpretativas relacionadas à HQ. Conforme observamos no fragmento: 'aí eu posso... não sei, **talvez abrir slide, fazer um Canva ou no Padlet**' (linhas 8 e 9), a professora em formação inicial retrata sua intenção de utilizar recursos tecnológicos para registrar as respostas das crianças sobre a atividade em planificação. Sob essa perspectiva, compreendemos que os apontamos verbalizados por Ana mostram-se condizentes às condições sócio-

históricas (MACHADO, 2007) que circundavam a realidade educacional no momento de planificação da SD: adesão do ERE. Assim, podemos afirmar que a professora em formação pré-serviço buscou ressignificar suas práticas (KIDD; MURRAY, 2020), adequando suas autoprescrições acerca da elaboração de instrumentos didáticos para o ensino de LIC com base nas possibilidades (e limitações) decorrentes de seu contexto de trabalho.

Entretanto, cabe ainda discutir o posicionamento de PP como resposta às proposições de Ana. Diante do segmento ‘talvez, Ana, as perguntas possam ser até orais nesse momento’ (linhas 12 e 13), constatamos que a docente formadora expressa uma prescrição de *natureza sugestiva*, a partir do emprego do advérbio ‘talvez’, para propor uma mudança nos procedimentos de sistematização da atividade em planificação. Nesse sentido, PP sugere que o coletivo de trabalho realize questionamentos interpretativos às crianças oralmente, como uma forma de otimizar o tempo na aula de implementação dessa atividade.

Em face do exposto, entendemos que a prescrição verbalizada por PP tenha ocorrido com o intuito de apresentar possibilidades ainda não consideradas pelas alunas-professoras até aquele momento do planejamento. Nesse sentido, inferimos que os redirecionamentos propostos pela professora formadora tenham se baseado nas experiências de implementação da SD, que já estava acontecendo. Assim, reiteramos que o papel social assumido por PP pode ter exercido influências em suas verbalizações, uma vez que sua posição naquele contexto também envolvia promover uma “formação profissional universitária” (NÓVOA, 2017, p. 1130), ou seja, auxiliar no processo de educação inicial de professoras de LIC por meio da planificação coletiva de seu instrumento didático: a SD.

A seguir, na seção 5.3.1, dedicamo-nos à elaboração de uma resposta à nossa segunda pergunta de pesquisa.

5.3.1 Respondendo à Segunda Pergunta de Pesquisa

Tendo em vista as análises tecidas até este ponto da pesquisa, nesta seção, procuramos responder a nossa segunda pergunta de pesquisa: ‘*Qual a natureza das prescrições sobre o trabalho do professor de LIC verbalizadas nos textos de planificação de uma SD e de planejamento de aulas em contexto de estágio supervisionado remoto?*’. Para isso, sintetizamos quais foram as prescrições

emergidas em nossos dados, especificando as características que compõem cada uma delas.

Considerando a análise de nível organizacional e enunciativa realizada a partir de excertos pertencentes à *dimensão prefigurativa ou autoprescritiva* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD em contexto de ERE, pudemos identificar a emergência de prescrições de três naturezas. Quais sejam: 1) prescrições de natureza sugestiva; 2) prescrições de natureza injuntiva e 3) autoprescrições de natureza sugestiva.

A primeira prescrição categorizada em nossos dados foi a de *natureza sugestiva*. Conforme discutimos ao longo da seção 5.3, em diversos momentos das interações destinadas à planificação coletiva foi possível perceber que PP buscou compartilhar com as alunas-professoras sugestões orientativas em relação a como conduzir e planejar as atividades da SD para o ensino de LIC em um contexto de ERE. Para tanto, constatamos que a docente formadora empregou, majoritariamente, modalizações de função lógica e apreciativa, moldando seu discurso de modo a levar Ana e Carolina a compreenderem que as proposições compartilhadas não eram imposições, mas, sim, ideias a serem discutidas no processo de planificação da SD e de planejamento das aulas de sua aplicação.

Posteriormente, também foi possível categorizar a presença de prescrições de *natureza injuntiva* nas verbalizações do coletivo de trabalho. De acordo com as nossas análises, em determinadas interações, percebemos que PP, no papel social de docente formadora, dedicou-se à fornecer direcionamentos de cunho incisivo para o trabalho das alunas-professoras. Sob essa perspectiva, notamos a emergência de um discurso imperativo, em que PP prescreve certas ações a serem necessariamente seguidas ou consideradas pelo grupo de docentes para a planificação da SD voltada ao ensino de LIC em ambiente remoto. Para produzir tal efeito, verificamos o predomínio da utilização de modalizações de função deôntica e pragmática, as quais auxiliaram a sinalizar, linguisticamente, que o discurso proferido expressava direcionamentos acerca do trabalho docente em planejamento.

Por fim, também categorizamos a presença de autoprescrições de *natureza sugestiva* nos textos das transcrições que compõem os dados desta pesquisa. A partir da cuidadosa análise das interações entre o coletivo de trabalho, pudemos perceber que as alunas-professoras demonstraram redefinir para si as prescrições sugestivas e injuntivas advindas de PP e dos pressupostos teórico-

metodológicos adotados, reverberando em discursos que retratam a constituição de autoprescrições acerca de seu próprio trabalho ao longo da planificação da SD. Nesse sentido, foi possível observar que tanto Ana quanto Carolina verbalizaram orientações, em formato de sugestões, ao longo do planejamento coletivo do instrumento didático sob o qual agiram: a SD. Para isso, notamos que as professoras em formação pré-serviço empregaram, predominantemente, modalizações de função lógica e apreciativa, responsáveis por expressarem que suas proposições poderiam ser discutidas entre o coletivo de trabalho.

Em face do exposto, na Figura 9, a seguir, apresentamos uma síntese das naturezas das prescrições acerca do trabalho de planificação do professor LIC identificadas mediante à análise de nossos dados.

Figura 9 – Natureza das prescrições verbalizadas nas interações analisadas



Fonte: a própria autora.

Assim como procuramos demonstrar por meio da Figura 9, as prescrições identificadas e categorizadas a partir da análise dos dados possuem uma relação entre si. Nessa perspectiva, podemos observar que a planificação da SD foi viabilizada pela intersecção das prescrições verbalizadas ao longo das interações. Desse modo, em alguns momentos observamos a emergência de prescrições de natureza sugestiva, em outras ocasiões notamos a predominância de prescrições de natureza injuntiva ou de autoprescrições de natureza sugestiva. No entanto, importa

considerar que todos esses discursos colaboraram, em certa medida, para a planificação do dispositivo didático.

Em vista das análises tecidas até esse ponto da pesquisa, afirmamos que as prescrições verbalizadas por PP podem ser entendidas enquanto tentativas de auxiliar o processo de planificação da SD. Nesse sentido, ponderamos, que, embora o trabalho de planejamento desse dispositivo didático seja de cunho coletivo, ainda é necessário considerar que as alunas-professoras se encontravam em um processo de formação inicial, a partir do qual constituíam representações sobre a profissão do docente de LIC. Dessa forma, entendemos que as prefigurações verbalizadas pela professora formadora possam ter sido empreendidas de modo a também contribuir para a educação inicial de Ana e Carolina.

Defendemos, portanto, que o planejamento colaborativo de um instrumento didático com a SD pode ser fonte propulsora do contato com prescrições, advindas de professoras formadoras que integram o coletivo de trabalho, sobre a elaboração de materiais didáticos para o ensino de LIC, bem como a origem do desenvolvimento de autoprescrições sobre o próprio trabalho do professor em formação pré-serviço. Sob esse viés, uma vez que o ensino de LIC ainda não conta com o amparo de documentos normativos que tragam orientações sobre a condução do processo de aprendizagem nesse cenário, bem como acerca da elaboração de instrumentos didáticos para tal contexto, compreendemos que a tentativa de formação inicial desse professor em ambientes de estágio supervisionado possa contribuir para a construção de representações ou orientações sobre a atuação do professor de LIC.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral investigar o papel da planificação coletiva de uma SD enquanto dispositivo de ensino e do planejamento das aulas de sua aplicação na formação para o trabalho de alunas-professoras de LIC, no contexto da prática do estágio supervisionado em ambiente remoto. Sob essa perspectiva, com o intuito de recuperar uma visão panorâmica deste trabalho, realizamos uma breve retomada da discussão central abordada em cada capítulo o constitui. Em seguida, revisitamos os resultados das nossas perguntas de pesquisas, apresentando uma síntese das análises desenvolvidas. Por fim, como últimas considerações, apresentamos as possíveis contribuições desta pesquisa, suas limitações e futuros encaminhamentos a serem considerados.

No capítulo 1, apresentamos as considerações introdutórias desta pesquisa, no qual discorremos acerca das justificativas que motivaram a sua realização. Nesse ponto, foi possível compreender que este trabalho tem origem em uma intersecção de realidades constatadas, sendo elas: a) a inexistência de diretrizes oficiais que regulamentem o ensino e a formação de professores de LIC; b) a ausência de tal educação nos cursos de Letras em contexto nacional; c) a ampla demanda pela formação de profissionais habilitados a atuarem no ensino de LIC; e d) a necessidade do desenvolvimento de propostas teórico-metodológicas que amparem a prática pedagógica desses docentes.

Em sequência, no capítulo 2, concentramo-nos em discutir aspectos importantes que perpassam a formação inicial de professores de LIC no Brasil. Para isso, apresentamos um breve panorama de pesquisas anteriores que também se ocuparam em investigar questões referentes à educação inicial de docentes de LIC. Por meio de tal levantamento, pudemos constatar a inexistência de trabalhos voltados, especificamente, ao planejamento de dispositivos didáticos como mola propulsora da formação docente. Além disso, nesse mesmo capítulo, discutimos as problemáticas envolvidas na formação inicial de professores de LIC, a potencialidade do estágio supervisionado enquanto espaço formativo e as implicações da realização de tal prática supervisionada no âmbito do ERE.

Posteriormente, no capítulo 3, discorremos acerca de conceitos centrais advindos do quadro teórico-metodológico que nos embasa nesta pesquisa: o ISD. Nesse sentido, apresentamos a proposta didática de ensino de gêneros textuais,

tal como proposto pelo ISD, bem como as particularidades envolvidas no processo de transposição didática de gêneros para o ambiente escolar. Nesse percurso, buscamos demonstrar como tais conceitos também podem ser importados para o contexto de ensino de LIC. Adiante, tecemos considerações acerca do gênero que foi ensinado ao longo da SD elaborada, colaborativamente, neste trabalho, a saber, o gênero textual HQ, assim como apresentamos experiências de planejamento de SD, em contextos variados, que nos inspiraram na constituição desta pesquisa. Em última instância, discutimos o conceito de trabalho docente segundo o viés teórico-metodológico adotado – embasando-nos, fundamentalmente, em Machado (2007, 2009); as particularidades que atravessam esse tópico e apresentamos os procedimentos de análise de textos do ISD.

Subsequentemente, no capítulo 4, trazemos o percurso metodológico trilhado, explicitando a natureza e o tipo de pesquisa, os contextos nos quais nos situamos durante a realização deste trabalho e as participantes que o integraram. Nesse capítulo, apresentamos, ainda, uma visão panorâmica dos dados gerados ao longo desta pesquisa, focalizando o recorte de dados selecionados para a análise, a saber: 13 RPC de uma SD e de planejamento das aulas de sua implementação. Em seguida, retomamos os objetivos e as perguntas de pesquisa que constituem este estudo, para, posteriormente, apresentar os procedimentos de categorização e de análise dos dados que foram empreendidos nesta pesquisa.

Adiante, no capítulo 5, concentramo-nos na análise e discussão dos dados. Para tanto, seguindo os procedimentos analíticos do ISD (BRONCKART, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009), inicialmente, realizamos uma análise do contexto sócio-histórico mais amplo e dos parâmetros contextuais relacionados à situação de produção imediata dos textos das transcrições analisadas. Subsequentemente, pautando-nos nos níveis organizacional e enunciativo de análise de textos, selecionamos e analisamos SOT e STT decorrentes das transcrições das RPC da SD e de planejamento das aulas de sua implementação.

Dessa forma, por meio da análise desenvolvida no capítulo 5, buscamos alcançar os dois objetivos específicos delimitados para este trabalho. Quais sejam: 1) analisar os elementos do trabalho do professor de LIC tematizados nas transcrições das reuniões de planificação coletiva de uma SD e das aulas de sua aplicação; 2) identificar os tipos de prescrições verbalizadas pelo coletivo de trabalho nos textos resultantes das transcrições das reuniões de planificação coletiva de uma

SD e das aulas de sua aplicação.

Em relação ao objetivo específico 1, cuja pergunta de pesquisa é: *‘Quais elementos do trabalho do professor de LIC são tematizados ao longo das reuniões de planificação de uma SD e de planejamento das aulas de sua aplicação em contexto de estágio supervisionado remoto?’*, desenvolvemos uma análise de excertos retirados das transcrições dos dados, categorizando-os de acordo com as dimensões do planejamento de SD, as quais foram propostas por Lanferdini (2019) e expandidas por nós nesta pesquisa, a partir das necessidades emergidas de nosso contexto de ensino de LIC em ambiente remoto.

Nessa perspectiva, diante da análise tecida, verificamos que o processo de planificação colaborativa da SD e de planejamento das aulas de sua implementação suscitou a mobilização de elementos que constituem o trabalho do professor, conforme já apontado por Machado (2007). No entanto, por meio das análises realizadas, também evidenciamos que certas especificidades relacionadas ao contexto de ensino de LIC, especialmente em um cenário de formação inicial docente permeada pela adesão do ERE, motivaram a emergência de elementos do trabalho docente mais específicos, os quais são decorrentes dessa realidade muito singular.

Desse modo, em síntese, os resultados das análises nos permitiram identificar oito elementos constitutivos do trabalho do professor de LIC que foram tematizados pelo coletivo de docentes de LIC em contexto de estágio supervisionado remoto, conforme apresentamos na seção 5.2.1 e retomamos aqui. Quais sejam: a) a interação entre o coletivo de trabalho, a consideração das necessidades das crianças e a manutenção do contato com seus responsáveis; b) as adversidades e as condições impostas pelo ERE, tais como a dificuldade das crianças em manusear ferramentas tecnológicas; c) a carência de prescrições oficiais, permitindo que essa profissão seja norteadas pelas prescrições do coletivo de trabalho, por autoprescrições das próprias docentes e por orientações teórico-metodológicas adotadas; d) a inexistência de referências acerca de ‘modos de agir comuns’ a essa profissão, podendo ser conduzida pelas experiências pessoais dos professores (como em seu processo aprendizagem da língua ou na observância do agir de outros docentes), ajudando a criar as regras desse ofício; e) os conflitos vivenciados na sala de aula, os quais são transpostos para os momentos de planificação do trabalho; f) os processos cognitivos requeridos na elaboração de instrumentos didáticos específicos para o

ensino de LIC; g) a reflexividade sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas; acerca da utilização de recursos didáticos para o ERE; sobre práticas avaliativas adequadas ao ensino de LIC e acerca da organização de espaços propícios à aprendizagem; h) a afetividade e a subjetividade do docente ao longo da planificação de seu trabalho, levando em consideração sua relação com as crianças-aprendizes.

Nesse sentido, apontamos que tais elementos, evidenciados por meio da análise de nossos dados, nos permitem verificar que o contexto de ensino – permeado pela adesão do ERE –, os outros – as professoras que constituem o coletivo de trabalho, as crianças e seus responsáveis –, as prescrições - advindas das professoras formadoras, das autoprescrições das próprias docentes e por orientações teórico-metodológicas adotadas – e os artefatos – a planificação da SD – foram determinantes na condução do trabalho das professoras de LIC, sendo verbalizados por elas ao longo das RPC da SD.

Conforme mencionamos ao longo desta pesquisa, não há, ainda, a obrigatoriedade de percursos formativos para professoras de LIC no âmbito dos cursos de Letras em contexto nacional. Dessa forma, observamos que tal educação têm ocorrido por meio de iniciativas locais (SANTOS; TONELLI, 2021; TONELLI; BROSSI; FURIO, 2018), por meio de disciplinas eletivas ofertadas na graduação, a partir da prática supervisionada ou por intermédio de projetos de extensão. Além disso, entendemos que a inexistência de orientações oficiais para a condução do ensino de línguas com crianças colabora para que os professores atuantes nesse cenário se sintam desamparados, sem conhecimento acerca dos elementos que configuram esta profissão.

Em face do exposto, compreendemos que a vivência da planificação de instrumentos didáticos como a SD em um contexto de formação inicial como o estágio supervisionado pode ter proporcionado o contato das alunas-professoras com os elementos que configuram a profissão do docente de LIC. Nessa perspectiva, inferimos que tal ação formativa desenvolvida nesta pesquisa tenha potencial para contribuir na formação para o trabalho das professoras de LIC em educação pré-serviço. Entretanto, reconhecemos que seria necessário desenvolver um trabalho de dimensão longitudinal para apurarmos os efeitos de tal percurso formativo no agir das participantes, sendo essa uma das nossas sugestões para pesquisas futuras.

Nesse ponto, por ocasião da finalização do presente trabalho, convém

mencionarmos que, recentemente, constatamos a publicação do “documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRITISH COUNCIL, 2022). Desenvolvido a partir da parceria entre o British Council e o Grupo de Pesquisa FELICE, o referido manuscrito apresenta como objetivo central oferecer direcionamentos para o ensino de LIC, com vistas a colaborar com as decisões a serem tomadas no que se refere à implementação dessa educação no âmbito do EF. Sob esse viés, consideramos que tal documento-base possa contribuir, por meio das diretrizes norteadoras, com os atuais contextos que já trabalham com LAC e para a futura obrigatoriedade do ensino de LIC em contextos públicos e privados em âmbito nacional.

Adiante, no que se refere ao objetivo específico 2, cuja questão de pesquisa é *‘Qual a natureza das prescrições sobre o trabalho do professor de LIC verbalizadas nos textos de planificação de uma SD e de planejamento de aulas em contexto de estágio supervisionado remoto?’* desenvolvemos uma análise de excertos retirados das RPC da SD e do planejamento das aulas de sua implementação, os quais foram classificados como pertencentes à *dimensão prefigurativa ou autoprescritiva* (LANFERDINI, 2019) do planejamento de SD.

Mediante aos resultados das análises empreendidas sobre esse tópico, identificamos, nas transcrições dos dados, que as verbalizações entre o coletivo de trabalho suscitaram a mobilização das seguintes prescrições: 1) prescrições de natureza sugestiva; 2) prescrições de natureza injuntiva e 3) autoprescrições de natureza sugestiva. Cabe ressaltar que os dois primeiros tipos de prescrições observadas nos dados procederam de momentos em que PP, assumindo o papel o social de professora formadora, buscou intermediar o processo de planejamento da SD, compartilhando sugestões ou instruções a serem consideradas/seguidas pelas alunas-professoras na elaboração do dispositivo didático. Por outro lado, verificamos o afloramento de autoprescrições de natureza sugestiva nos momentos em que as próprias professoras em formação pré-serviço verbalizaram orientações acerca de seu instrumento de trabalho: a SD.

A nosso ver, tais prescrições constatadas nos dados analisados nos possibilitam compreender como o processo de planificação coletiva de uma SD pode promover o contato de professoras em formação inicial com orientações teórico-metodológicas acerca do ensino de LIC e do desenvolvimento de instrumentos didáticos para a atuação nesse cenário. Além disso, também entendemos que tal

interação entre o coletivo de trabalho em contexto de estágio supervisionado pode viabilizar a concepção de autoprescrições das alunas-professoras sobre seu próprio trabalho. Sob esse viés, diante da inexistência de diretrizes e prescrições oficiais que guiem o agir do profissional de LIC (LIMA; SOUZA NETO, 2019; TUTIDA, 2016), entendemos que tais propostas formativas, como a elaboração coletiva de materiais didáticos, possam oferecer subsídios para a formação inicial de professores atuantes nesse contexto.

Tendo em vista a síntese das análises que tecemos neste capítulo, concluímos que ambos os percursos analíticos percorridos para responder às perguntas de pesquisa 1 e 2 nos permitem alcançar o objetivo geral desta pesquisa. Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de planificação coletiva da SD e de planejamento das aulas de sua implementação assume um papel formativo significativo, que pode contribuir na constituição profissional das alunas-professoras de LIC em um cenário de realização da prática supervisionada em ambiente remoto. Tal afirmativa tem origem no fato de que pudemos perceber que a elaboração coletiva desse dispositivo didático e das aulas de sua aplicação proporcionaram interações entre o coletivo de professoras acerca dos elementos que constituem o trabalho do docente de LIC, assim como oportunizaram a constituição de prescrições e autoprescrições sobre esse métier.

À luz das considerações tecidas, entendemos que uma das contribuições mais expressivas decorrentes desta pesquisa se concentra na proposta de formação inicial de professores de LIC, na disciplina de estágio supervisionado em ambiente remoto em um curso de Letras, por meio do processo de planificação coletiva do dispositivo SD. Conforme mencionamos no capítulo 2, há, ainda, uma lacuna de trabalhos que se ocupem em investigar o processo de formação de professores de LIC e compartilhar caminhos possíveis para a educação desses profissionais. Dessa maneira, compreendemos que esta pesquisa possa contribuir com a produção científica ocupada em examinar as necessidades atuais do campo de formação de docentes de LIC. Ademais, também acreditamos que este trabalho possa inspirar professores formadores a transporem tais iniciativas formativas para seus contextos de atuação, favorecendo a educação de profissionais mais bem preparados para atuarem nessa profissão.

Além disso, é necessário também apontar quais foram as contribuições da realização desta pesquisa para a autora deste trabalho. Neste ponto,

considero⁶⁴ relevante compartilhar que o percurso trilhado permitiu-me experimentar um lado ainda pouco explorado por mim: o papel social de professora formadora de docentes em formação inicial. Conforme já relatado ao longo desta dissertação, tive a valiosa oportunidade de conduzir professoras em formação pré-serviço ao longo da realização do estágio supervisionado em LIC. Entendo, pois, que essa experiência possibilitou que eu me desenvolvesse tanto como professora pesquisadora, quanto pessoalmente.

Ademais, percebo, ainda, que este trabalho permitiu-me compreender a complexidade envolvida em integrar a formação de outras professoras, principalmente em ambiente remoto, repleto de muitas incertezas. Em muitos momentos, questioneei se seria mesmo capaz de realizar tal intervenção em um contexto ainda novo para mim (visto que não tive contato, na graduação, com disciplinas voltadas para o ensino de LIC⁶⁵). Todavia, por meio de tal vivência formativa – repleta de árduos esforços e de muita responsabilidade –, bem como a partir do apoio de minha professora orientadora, pude acompanhar o afloramento da docente formadora que timidamente habitava em mim. Ademais, também visualizo meu nítido desenvolvimento pessoal após a integralização desta pesquisa, a qual exigiu de mim muita seriedade, comprometimento e renúncias, que me permitiram amadurecer e que me instigam a continuar pesquisando.

No entanto, mesmo diante das notáveis contribuições desta pesquisa, é necessário reconhecer que todo estudo possui suas limitações, assim como este. Dessa forma, apontamos que, devido aos recortes que optamos por realizar neste trabalho, não foi possível analisar todas as reuniões de elaboração coletiva da SD. Nessa perspectiva, sugerimos a possibilidade de tal análise como um encaminhamento possível para futuras pesquisas fruto desta dissertação.

Além disso, também destacamos como outro fator limitante o próprio contexto pandêmico, o qual, em certa medida, pode ter dificultado a interação entre as participantes desta pesquisa. Desse modo, outra sugestão é que futuros estudos possam investigar contextos semelhantes, mas no âmbito do ensino presencial, buscando compreender o planejamento de professores de LIC em formação inicial

⁶⁴ Nesta ocasião, utilizo a primeira pessoa do singular com o intuito de demarcar meu posicionamento sobre as contribuições da realização desta pesquisa para mim, enquanto contínua professora pesquisadora.

⁶⁵ Tal percurso formativo encontra-se descrito no capítulo 4, seção 4.4.3 'A Professora Pesquisadora'.

tendo em vista outros cenários de atuação.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, V. F.; DALLAGNOL, R.; SANTOS, L. I. S. Desafios no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças em tempos de COVID-19: vozes de professoras de um contexto mato-grossense. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 97-107, jan. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15831>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- ALHURES. *In*: DICIONÁRIO Online de Português. [S. l.]: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alhures/>. Acesso em: 29 set. 2021.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Tradução de Anna Rachel Machado. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- AQUINO, A. L.; TONELLI, J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: Um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **REVELLI**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 58-76, dez. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6746/5204>. Acesso em: 07 set. 2021.
- ASSIS, L. M. Histórias em Quadrinhos - Linguagem, memória e ensino. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 3., v. 2, 2011, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55588>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARROS, E. M. D. de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. *In*: BARROS, E. M. D. de.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 41-68.
- BARROS, E. M. D. de. Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA – LIVRO DOS MINICURSOS EXTRAS, 12., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CiFEFIL, 2008. p. 93-102. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiicnlf/livro_dos_minicursos_extras/metodologias_de_pesquisa_aplicadas.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. de A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa. **Rev. MOARA**, Belém, n. 26, p. 149-162, ago./dez. 2006.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf . Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CED 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 02/2020. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jul. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Brasília, DF: MEC, [2018b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Março 2022. Disponível em: https://www.inglesnascolas.org/wp-content/uploads/2022/05/Diretrizes_Ingles_Anos-Iniciais-Molic-BritishCouncil-2022.pdf. Acesso em: 25 maio. 2022.

BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como espaço de (trans)formação de professores. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 244-263, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1241/550>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

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

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

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

CHEVALLARD, Y. On didactic transposition theory: some introductory notes. **Yves Chevallard – Textes et publications**, [s. l.], 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em: 16 jun. 2021.

CIRINO, D. R. S.; DENARDI, D. A. C. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? **Semina**: Ciências Sociais e Humana, Londrina, v. 40, n. 2, p. 209-224, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/35703/26726>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COMICS: Living through a Pandemic. Londrina, 30 nov. 2020. Facebook: Comics: Living through a Pandemic. Disponível em: <https://www.facebook.com/Comics-Living-through-a-Pandemic-100525511919464>. Acesso em: 18 maio 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Catálogo de Teses e Dissertações. **CAPES**, Brasília, [2016]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: dia mês. ano.

COSTA, E. A. G. **Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública**: olhares e percepções sobre a prática do professor. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L. Histórias em quadrinhos em inglês e espanhol: um gênero a ser desconstruído e descrito. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p. 39-47.

CRISTOVÃO, V. L. L. Prefácio. *In*: MEDRADO, B.; PÉREZ, M. (org.). **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 7-12.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (org.). **Linguística aplicada e sociedade**: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto brasileiro. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L.; ANJOS-SANTOS, L. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. P. (org.). Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015, p. 149 – 161.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Tradução de Claudinei José Gomes Campos. London: Sage Publication, 1994. p. 2.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales

Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

FERRAZ, R. D; FERREIRA, L. G. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a ressignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [s. l.], v. 2, n. 4, 2021. p. 1-28. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8963>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUAS (FELICE). Mapeamento. **FELICE**, Londrina, [202-]. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/mapeamento/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FRANCESCON, P. K.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel da reflexividade no desenvolvimento profissional docente de professores de Língua Inglesa em formação inicial. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 373-392, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.07>. Acesso em: 12 mar. 2021.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir**. 2020. 250 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINI, K. M. P. **Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná**. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

KIDD, W.; MURRAY, J. The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. **European Journal of Teacher Education**, [s. l.], v. 43, n. 4, p. 542–558, 7 ago, 2020.

LANFERDINI, P. A. F. **O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa**. 2019. 422 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LANFERDINI, P. A. F. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de Língua Inglesa**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

LIMA, A. P. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, São Paulo, 2019.

LIMA, A. P.; SOUZA NETO, S. de. A formação em serviço e o desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças. **PERcursos Linguísticos**, [s. l.], v. 9, n. 23, p. 130-147, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27929> . Acesso em: 15 mar. 2021.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 237-256.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. *In*: **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R. ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? *In*: MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.) **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 101-116.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *In*: MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.) **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 79-99.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; 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. **Calidoscópico**, Vitória - ES, v. 2, n. 2, p. 89-96, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6457>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. L. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [s. l.], v. 16, n. esp. 1, p. 35-46, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77859>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça-SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/C4dChVcyCfGBgbyLCFMkrVv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver?** Políticas linguísticas, formação docente e educação linguísticas nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. 2018. 272F. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

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**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 153–174, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1404. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1404>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/26804>. Acesso em: 06 jan. 2022.

MORENO, T. R. A.; TONELLI, J. R. A. Inglês para crianças do ensino fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? **Raído**, [s. l.], v. 10, n. 23, p. 90-113, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5077>. Acesso em: 07 mar. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PADRE, B. T. **A formação pré e em serviço do professor de inglês do ensino fundamental I**. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PEREIRA, J. C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação infantil: considerações sobre formação e prática docente.** 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

PIXTON. Give your students superpowers! **Pixton**, [s. l.], [2021]. Disponível em: <https://www.pixton.com/>. Acesso em: 18 maio 2021.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (Inglês) para crianças.** 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

REIS, S.; EGIDO, A. A.; FRANCESCON, P. K. Laboratório de línguas: para quê e para quem? **Revista de Estudos de Cultura**, [s. l.], n. 7, p. 109-120, 2017.

RIBEIRO, D. C. **Estados Afetivos de Professoras de Língua Inglesa em formação inicial.** 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TF9xmXY4QrgNxGYNkv6RDXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SANTOS, L. V.; TONELLI, J. R. A. O trabalho docente no contexto do Estágio Supervisionado remoto: Reflexões de professoras de inglês para crianças em formação inicial. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 6, p. 1632-1657, dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/82107>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SANTOS, M. R. **Reflexões sobre afeto e aprendizagem na formação e prática docente de uma professora de língua inglesa para crianças.** 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 61-78.

SCHWEIKART, J. F. **A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições.** 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2016.

SILVA, E. C. O. **Modelo didático do gênero rimas de enigma para o ensino da língua inglesa no Fundamental I.** 2020. 273 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2020.

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

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e auto confrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês.** 2012. 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STUTZ, L.; LANFERDINI, P. A. F.; SOUZA, Josiane Silva de. Trabalho de parceria entre a universidade e a escola: uma experiência de intervenção de ensino mediada pela proposta de elaboração de sequências didáticas. *In*: BARROS, E. M. D. de.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 157-179.

STUTZ; L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 14, v. 1, p. 569-589, jun. 2011.

SZUNDY, P.T.C.; CRISTOVÃO, V. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VxNYcmdSFB5srgJF3kf6qJc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2021.

TANACA, J. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no projeto Londrina Global.** 2017. 257 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Acesso em: 10 dez. 2021.

TONELLI, J. R. A. Contextos (in) explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em Letras/Inglês: O lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 35-65, 2016.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 243-266. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340>. Acesso em: 06 jul. 2021.

TONELLI, J. R. A.; BROSSI, G. C.; FURIO, M. O agir de professores de inglês para crianças em formação inicial: conhecendo dois contextos. *In*: SILVA, A. P. P.; SANTOS, L. I. S.; PHILIPSEN, N. I. (org.). **Formação, docência e práticas pedagógicas em linguagens**: diferentes contextos em diálogo. Campinas: Pontes Editora, 2018. p. 231-266.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 23 mar. 2021.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>. Acesso em: 30 abr. 2021.

TORRESAN, M. L.; PESSOTTO, F.; BUENO, C. H. Mindfulness e coaching: alternativas para o desenvolvimento humano. **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)**, [s. l.], v. 8, n. 1, 2018, p. 130-141.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 339 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Colegiado de Letras Estrangeiras Modernas. **Letras inglês**. Londrina: UEL, 2020a. Disponível em: <http://www.uel.br/col/lem/portal/pages/letras-ingles.php>. Acesso em: 18 jan. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Colegiado de Letras Estrangeiras Modernas. **Plano especial de matriz curricular 2020 – resolução CEPE n. 22/2020 e CEPE n. 23/2020**. Londrina: UEL, 2020b. Disponível em: <http://www.uel.br/col/lem/portal/pages/letras-ingles/matriz-curricular.php>. Acesso em: 18 jan. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Colegiado de Letras Estrangeiras Modernas. **Ementas**. Londrina: UEL, 2020c. Disponível em: <http://www.uel.br/col/lem/portal/pages/letras-ingles.php>. Acesso em: 18 jan. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Lab Línguas. Página Inicial do

Laboratório de Línguas/UEL. **Lab Línguas UEL**, Londrina, [20--]. Disponível em: <https://lablinguasuel.com.br>. Acesso em: 12 abr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Resolução CEPE Nº 049/2013**. Altera a denominação do Curso de Letras – modalidade: Licenciatura – habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa; Letras – modalidade: Licenciatura – habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica; Letras – modalidade: Bacharelado – habilitação: Língua e Cultura Francesas; Letras – modalidade: Licenciatura – habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Letras – modalidade: Bacharelado – habilitação: Estudos Literários, a vigorar a partir do ano letivo de 2014. Londrina: UEL, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2013/resolucao_49_13.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Resolução CEPE Nº 362/2005**. Cria o curso de Letras Estrangeiras Modernas a ser ofertado a partir do ano letivo de 2006. Londrina: UEL, 2005. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2013/resolucao_49_13.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Resolução CEPE/CA Nº 0281/2009**. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras., Modalidade: Licenciatura, Habilitação: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_119_18.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Resolução CEPE/CA Nº 119/2018**. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês – Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa, a ser implantado a partir do ano letivo de 2019. Londrina: UEL, 2018. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_119_18.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

VEDANA, M. M. P. **Comportamentos do professor para uma gestão eficaz de sala de aula de inglês**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. *In*: BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 7-30.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as alunas-professoras

“O trabalho real do professor de língua inglesa para crianças no âmbito da transposição didática do gênero ‘histórias em quadrinhos’: entre planificações e reconcepções”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **“O trabalho real do professor de língua inglesa para crianças no âmbito da transposição didática do gênero ‘histórias em quadrinhos’: entre planificações e reconcepções”**, a ser desenvolvida pela pesquisadora responsável **Leticia Vidotti dos Santos**, no âmbito do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina - UEL. O objetivo central da pesquisa é investigar o trabalho real de professores de língua inglesa para crianças em formação inicial no processo de elaboração e implementação de uma sequência didática acerca do gênero textual histórias em quadrinhos.

Sua participação é muito importante e ela se daria em dois momentos: 1) durante os encontros destinados à elaboração coletiva da sequência didática, e 2) por meio da implementação do material didático durante as aulas presenciais que ocorrerão no Laboratório de Línguas da UEL (ressaltamos que caso a coordenação pedagógica e administrativa do Laboratório de Línguas opte por retomar as aulas no ambiente virtual de ensino, as aulas destinadas à implementação do material didático poderão ser transferidas para o ambiente remoto). Esclarecemos que devido à pandemia causada pela COVID-19, os encontros destinados para a elaboração da sequência didática deverão ocorrer remotamente, por meio da plataforma Google *Meet*, tendo a periodicidade semanal, conforme o cronograma estabelecido de acordo com a disponibilidade dos participantes. Estimamos que cada encontro tenha a duração de, aproximadamente, duas horas. Adiante, estimamos que sejam necessários cerca de 15 (quinze) encontros, a serem realizados no período de 09/2020 a 12/2020. Os encontros serão gravados utilizando-se o recurso "gravar" em vídeo do Google *Meet*, o qual solicita, de maneira automática na própria plataforma, a autorização dos participantes.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e para futuras pesquisas relacionadas a esta pesquisadora e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros feitos através de vídeo ou áudio serão transcritos e

os trechos que julgarmos pertinentes ao nosso objetivo serão utilizados no texto da dissertação que será produto final desta pesquisa.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são que, ao serem autorizadas as gravações em áudio/vídeo, seremos capazes de analisar o material, sempre de maneira ética, com a finalidade de colaborar com os estudos na área de formação inicial de professores de língua inglesa para crianças. Esperamos também poder construir conhecimentos que legitimem o ofício do professor de língua inglesa para crianças enquanto uma atividade de trabalho que requer um extensivo e contínuo planejamento.

Quanto aos riscos, existe um desconforto e risco mínimo para o(a) senhor(a) se submeter à coleta do material, mais especificamente, a exposição de suas opiniões e materiais utilizados. Caso se efetivem os riscos, a pesquisadora responsável se compromete em rever e adequar, com o acompanhamento e ciência dos envolvidos, os resultados disseminados para atender danos imateriais decorrentes da pesquisa. Acrescentamos ainda que, neste caso, o(a) senhor(a) poderá retirar seu consentimento e/ou interromper a participação. No entanto, ao autorizar o compartilhamento de tais dados - mantendo sempre sua identidade com padrões profissionais de sigilo - estes poderão contribuir significativamente não somente para esta pesquisa, como também para outras pesquisas que tratem da formação inicial de professores de inglês para crianças.

Consideramos relevante assegurar aos participantes que as filmagens não serão exibidas ou usadas de maneira indevida, neste sentido a pesquisadora se compromete a tomar providências para que isto não ocorra. Entre estas medidas, destacamos o manuseio exclusivo dos dados coletados pela pesquisadora principal e a proteção por senha dos arquivos digitais produzidos com as imagens e áudios dos encontros que serão transcritas apenas para o propósito da pesquisa em questão.

Ressaltamos que material levantado será mantido pela pesquisadora responsável em arquivo digital, sob período de 6 (seis) anos. Findado o referido prazo, espera-se que o material advindo da pesquisa tenha sido publicado como maneira de divulgar os resultados da investigação. As gravações das filmagens dos encontros de formação serão mantidas em arquivo digital da pesquisadora por um período de 6 (seis) anos e, após, serão deletadas.

Destacamos, ainda, que todos os participantes terão, ao longo de todo o processo de pesquisa, livre acesso aos resultados obtidos posto que estes serão co-construídos pelos integrantes da equipe pesquisadora à medida que realizam e avançam nas etapas de pesquisa desde os momentos destinados para a elaboração do material didático até a implementação da sequência didática elaborada colaborativamente.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá contatar a pesquisadora responsável: **Leticia Vidotti dos Santos**, residente na cidade de Londrina, na Rua Fernando de Noronha, 608, apartamento 1304, telefone (43) 996236302, e-mail leticia.vidotti@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

De acordo com o REGIMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – CEP/UEL, trata-se de um órgão colegiado, de natureza técnico-científica, vinculado à Reitoria da UEL, constituído nos termos da Resolução nº 196/96, substituída pelas Resoluções 466/12, 510/16 e demais resoluções quando cabíveis do Conselho Nacional de Saúde (CNS), instituído pela Universidade Estadual de Londrina em 03 de abril de 1997, e regulamentado através da Resolução CEPE 63/2003. Caracteriza-se como um colegiado interdisciplinar e independente, com múnus público, de caráter consultivo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 20____.

Leticia Vidotti dos Santos

RG: _____.

Eu,

_____,
portador (a) do RG: _____, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, tendo a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas, concordo em participar voluntariamente da referida pesquisa. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Ao assinar a cópia do referido Termo, declaro com o nele disposto e concordo em participar desse estudo. Declaro ainda que: 1) recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, emitido em duas vias, do que outra via ficará de posse da pesquisadora responsável; 2) autorizo a pesquisadora a fazer uso de recursos para a gravação de vídeo

(imagem) e utilizá-la com fins exclusivos de pesquisa; 3) autorizo, expressamente, a gravação em vídeo (imagem) dos encontros de elaboração da sequência didática, no modo remoto para fins exclusivos de pesquisa e; 4) que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura (ou impressão
dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e responsáveis

“O trabalho real do professor de língua inglesa para crianças no âmbito da transposição didática do gênero ‘histórias em quadrinhos’: entre planificações e reconcepções”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa **“O trabalho real do professor de língua inglesa para crianças no âmbito da transposição didática do gênero ‘histórias em quadrinhos’: entre planificações e reconcepções”**, a ser desenvolvida pela pesquisadora responsável **Leticia Vidotti dos Santos**, no âmbito do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina - UEL. O objetivo da pesquisa é investigar o trabalho real de professores de língua inglesa para crianças em formação inicial no processo de elaboração e implementação de uma sequência didática acerca do gênero textual histórias em quadrinhos.

A participação da criança sob sua responsabilidade é muito importante e ela se daria por meio da participação nas aulas de inglês ministradas no curso de língua inglesa para crianças que ocorrerá no Laboratório de Línguas da UEL, quando (e se) as aulas presenciais foram retomadas. Ressaltamos, que devido a pandemia causada pela COVID-19, a coordenação pedagógica e administrativa do Laboratório de Línguas pode, eventualmente, optar por retomar as aulas no ambiente virtual de ensino, o que acarretará a transferência das aulas destinadas à implementação do material didático para o ambiente virtual de ensino. Nessa ocasião, as aulas poderão ocorrer de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*. Nesse sentido, destacamos que para fins de registro e posterior análise da pesquisadora, esses momentos deverão ser gravados em vídeo, por meio do recurso “gravar” da plataforma *Google Meets*, o qual solicita, de maneira automática, a autorização dos participantes.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e para futuras pesquisas relacionadas a esta pesquisadora e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. Os registros feitos através de vídeo ou áudio serão transcritos e os trechos que julgarmos pertinentes ao nosso objetivo serão utilizados no texto da dissertação que será produto final desta pesquisa.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua

responsabilidade pagarão ou serão remunerados(as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são que, ao serem autorizadas as gravações em áudio/vídeo, seremos capazes de analisar o material, sempre de maneira ética, com a finalidade de colaborar com os estudos na área de formação inicial de professores de língua inglesa para crianças. Esperamos também poder construir conhecimentos que legitimem o ofício do professor de língua inglesa para crianças enquanto uma atividade de trabalho que requer um extensivo e contínuo planejamento.

Quanto aos riscos, existe um desconforto e risco mínimo para a criança sob a responsabilidade do(a) senhor(a) se submeter à coleta do material, mais especificamente, a exposição de suas opiniões e materiais utilizados. Caso se efetivem os riscos, a pesquisadora responsável se compromete em rever e adequar, com o acompanhamento e ciência dos envolvidos, os resultados disseminados para atender danos imateriais decorrentes da pesquisa. Acrescentamos ainda que, neste caso, o(a) senhor(a) poderá retirar seu consentimento e/ou interromper a participação da criança. No entanto, ao autorizar o compartilhamento de tais dados - mantendo sempre a identidade da criança com padrões profissionais de sigilo - estes poderão contribuir significativamente não somente para esta pesquisa, como também para outras pesquisas que tratem da formação inicial de professores de inglês para crianças.

Consideramos relevante assegurar aos participantes que as filmagens não serão exibidas ou usadas de maneira indevida, neste sentido a pesquisadora se compromete a tomar providências para que isto não ocorra. Entre estas medidas, destacamos o manuseio exclusivo dos dados coletados pela pesquisadora principal e a proteção por senha dos arquivos digitais produzidos com as imagens e áudios das crianças que serão transcritas apenas para o propósito da pesquisa em questão.

Ressaltamos que material levantado será mantido pela pesquisadora responsável em arquivo digital, sob período de 6 (seis) anos. Findado o referido prazo, espera-se que o material advindo da pesquisa tenha sido publicado como maneira de divulgar os resultados da investigação. As gravações das filmagens dos encontros de formação serão mantidas em arquivo digital da pesquisadora por um período de 6 (seis) anos e, após, serão deletadas.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento,

aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá contatar a pesquisadora responsável: **Leticia Vidotti dos Santos**, residente na cidade de Londrina, na Rua Fernando de Noronha, 608, apartamento 1304, telefone (43) 996236302, e-mail leticia.vidotti@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

De acordo com o REGIMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – CEP/UEL, trata-se de um órgão colegiado, de natureza técnico-científica, vinculado à Reitoria da UEL, constituído nos termos da Resolução nº 196/96, substituída pelas Resoluções 466/12, 510/16 e demais resoluções quando cabíveis do Conselho Nacional de Saúde (CNS), instituído pela Universidade Estadual de Londrina em 03 de abril de 1997, e regulamentado através da Resolução CEPE 63/2003. Caracteriza-se como um colegiado interdisciplinar e independente, com múnus público, de caráter consultivo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, _____ de _____ de 20____.

Leticia Vidotti dos Santos

RG: _____.

Eu,

_____,
portador(a) do RG: _____, responsável pelo(a)
aluno(a) _____, tendo sido
devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa acima de maneira
clara e detalhada, tendo a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas, concordo que a criança
sob minha responsabilidade participe voluntariamente da pesquisa descrita. Sei que em
qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o
desejar.

Ao assinar a cópia do referido Termo, declaro com o nele disposto e concordo em autorizar a participação nesse estudo da criança sob minha responsabilidade. Declaro ainda que: 1) recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, emitido em duas vias, do que outra via ficará de posse da pesquisadora responsável; 2) autorizo a pesquisadora a fazer uso de recursos para a gravação de vídeo (imagem) e utilizá-la com fins exclusivos de pesquisa; 3) autorizo, expressamente, a gravação em vídeo (imagem) das aulas destinadas para a implementação da sequência didática, tanto no modo remoto e/ou na modalidade presencial, para fins exclusivos de pesquisa e; 4) que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura (ou impressão
dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE C – Declaração de instituição Co-participante**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante**

Londrina, 23 de junho de 2020

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora,

Declaramos que nós do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “*O trabalho real do professor de língua inglesa para crianças no âmbito da transposição didática do gênero ‘histórias em quadrinhos’: entre planificações e reconcepções*” sob a responsabilidade da professora pesquisadora Leticia Vidotti dos Santos, do curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (mestrado/PPGEL) da UEL, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em fevereiro de 2022.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão as gravações em vídeo dos encontros destinados à elaboração coletiva do material didático; as gravações das aulas que acontecerão durante o curso de inglês para crianças nas dependências do Laboratório de Línguas da UEL e os diários reflexivos da professora pesquisadora acerca dos referidos momentos, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Samantha Gonçalves Mancini Ramos
Coordenadora do Laboratório de Línguas/UEL
(Gestão 2020/2022)

APÊNDICE D – Quadros de SOT e STT identificados nos dados da pesquisa

Quadro 1 – SOT e STT da etapa de Apresentação da Situação

MOVIMENTOS TEMÁTICOS – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	
SEGMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Organização do planejamento da SD	Organização dos arquivos; Cronograma das aulas de aplicação da SD;
Retomada teórica do dispositivo SD	Etapas da SD; Engajamento no projeto de classe;
Elaboração da SD	Trabalho colaborativo; Interações assíncronas; Transição entre os conteúdos das aulas; Tipos de atividades e recursos a serem utilizados; Utilização de elementos visuais; Escolha de suportes digitais para as atividades; Ideias e sugestões para a produção de atividades; Dificuldade de interpretação dos alunos; Condução da leitura e interpretação das HQs; Atividades com jogos.

Quadro 2 – SOT e STT da etapa de Produção Inicial

MOVIMENTOS TEMÁTICOS – PRODUÇÃO INICIAL	
SEGMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Organização dos procedimentos de condução da Produção Inicial	Produção Inicial individual ou em grupo; Formato da Produção Inicial; Tempo estimado para a Produção Inicial
Retomada teórica do dispositivo SD	Autoria dos textos; Objetivos da etapa de Produção inicial;

Elaboração da SD	Manuseio de dispositivos e de plataformas digitais; Organização de procedimentos anteriores à aula síncrona. Exigências para a Produção Inicial
Reflexividade sobre as aulas da Produção inicial	Impressões sobre o andamento das aulas da SD Dificuldades percebidas durante as aulas Engajamento das crianças Planejamento x realização
Gerenciamento das aulas	Controle da realização de atividades assíncronas Controle da presença dos alunos nas aulas

Quadro 3 – SOT e STT do Módulo 1

MOVIMENTOS TEMÁTICOS – MÓDULO 1	
SEGMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Organização da implementação do Módulo 1	Elementos do gênero HQ a serem trabalhados; Aulas de implementação; Ordem de abordagem dos elementos da HQ;
Retomada teórica do dispositivo SD	Variação do tipo de atividades; Ensino por meio de gêneros
Elaboração da SD	Ideias e sugestões para a produção de atividades; Importância da utilização de exemplares do gênero; Ensino e aprendizagem da língua; Perguntas sobre a HQ; Ordem das atividades do módulo; Conhecimento prévio das crianças; Extensão das descrições nas atividades; Escolha da HQ a ser trabalhada; Uso do inglês nas aulas; Interações assíncronas;

	Tipos de atividades e recursos a serem utilizados; Qualidade da conexão de internet; Leitura das HQs
Reflexões sobre as aulas de implementação do Módulo 1	Impressões sobre o andamento das aulas da SD

Quadro 4 – SOT e STT do Módulo 2

MOVIMENTOS TEMÁTICOS – MÓDULO 2	
SEGMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Retomada teórica do dispositivo SD	MD do gênero HQ
Elaboração da SD	Trabalho colaborativo Ideias e sugestões para a produção de atividades; Tipos de atividades e recursos a serem utilizados Manuseio de ferramentas digitais Contato com os pais ou responsáveis Escolha de suportes digitais para as atividades Escolha da HQ a ser trabalhada; Uso do inglês nas aulas;
Reflexões sobre as aulas de implementação da SD	Impressões sobre o andamento das aulas da SD Engajamento das crianças Dificuldades percebidas durante as aulas Relação das professoras com os alunos

Quadro 5 – SOT e STT do Módulo 3**MOVIMENTOS TEMÁTICOS – MÓDULO 3**

SEGMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Organização da implementação do módulo 3	Cronograma das aulas de aplicação da SD; Elementos do gênero HQ a serem trabalhados.
Retomada teórica do dispositivo SD	Função dos balões; Função das onomatopeias
Elaboração da SD	Mobilização de capacidades linguístico-discursivas; Ideias e sugestões para a produção de atividades; Leitura das HQs; Conhecimento prévio das crianças; Ausência de alunas-professoras na reunião; Escolha de suportes digitais para as atividades; Importância da utilização de exemplares do gênero
Gerenciamento das aulas	Gerenciamento da duração das atividades
Reflexões sobre as aulas de implementação da SD	Impressões sobre o andamento das aulas da SD

Quadro 6 – SOT e STT do Módulo 4

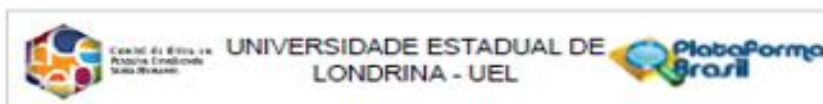
MOVIMENTOS TEMÁTICOS – MÓDULO 4	
SEGMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Organização da implementação da SD	Elementos do gênero HQ a serem trabalhados
Retomada teórica	Função da legenda e do título nas HQs Função da legenda nas HQs
Elaboração da SD	Ideias e sugestões para a produção de atividades Ausência de alunas-professoras na reunião Escolha de suportes digitais para as atividades

	Escolha da HQ a ser trabalhada Dificuldade de encontrar exemplares do gênero
Gerenciamento das aulas	Gerenciamento da duração das atividades
Avaliação dos alunos	Notas das Crianças Ideias de instrumentos avaliativos Leitura de textos teóricos

Quadro 7 – SOT e STT da etapa de Produção Final

MOVIMENTOS TEMÁTICOS – PRODUÇÃO FINAL	
SEGMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Organização da implementação da SD	Etapas da aula
Elaboração da SD	Ausência de alunas-professoras na reunião Ordem das atividades Formato da Produção final Tempo estimado para a Produção Final Concretização do Projeto de Classe Testes de ferramentas digitais Uso do inglês nas aulas Possíveis imprevistos da aula Organização dos procedimentos anteriores à aula síncrona Qualidade da conexão de internet
Avaliação dos alunos	Impressões sobre o formulário de autoavaliação Instrumentos de <i>feedback</i>

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de Aprovação do CEP

Continuação do Parecer 4.187/2020

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

LONDRINA, 02 de Agosto de 2020

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário CEP: 86.051-970
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (41)3371-5488 E-mail: cep20@uel.br

Página 14 de 16