



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CLAUDIA LOPES PONTARA

**FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-TRANSFORMADORA:
INTER-RELAÇÕES COM SABERES E CAPACIDADES
DOCENTES**

Londrina
2021

CLAUDIA LOPES PONTARA

**FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-TRANSFORMADORA:
INTER-RELAÇÕES COM SABERES E CAPACIDADES
DOCENTES**

Tese 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 Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato.

Londrina
2021

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

Pontara, Claudia Lopes Pontara.

Formação continuada crítico-transformadora: inter-relações com saberes e capacidades docentes / Claudia Lopes Pontara Pontara. - Londrina, 2021.
535 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Coorientador: Ana Paula Marques Beato-Canato.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Formação continuada crítico-transformadora - Tese. 2. Professores(as) de língua inglesa - Tese. 3. Sequência de formação - Tese. 4. Saberes e capacidades docentes - Tese. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Beato-Canato, Ana Paula Marques. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

CLAUDIA LOPES PONTARA

**FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-TRANSFORMADORA:
INTER-RELAÇÕES COM SABERES E CAPACIDADES
DOCENTES**

Tese 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 Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Coorientadora: Profa. Ana Paula Marques
Beato-Canato
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães
Universidade Estadual de Londrina – UFJF

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganuti de Barros
Universidade Estadual do Norte do Paraná –
UENP/PR

Prof. Dr. Joaquim Dolz
Universidade de Genebra – UNIGE

Londrina, 23 de abril de 2021.

Dedico este trabalho a todas(os)
professoras e professores de língua inglesa
da escola pública paranaense.
Companheiras e companheiros
merecedores de respeito, admiração e
valorização.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos e graças constantes em minha vida.

À Vera Lúcia Lopes Cristovão, por ter sido muito mais do que uma professora orientadora. Mas, por ter acreditado, incentivado, valorizado minhas escolhas. Por ter sido amiga, conselheira, importando-se não só com o trabalho produzido, mas, acima de tudo, com a manutenção de relações de amorosidade. Por ser um exemplo incansável de professora comprometida e apaixonada pela educação e pela vida.

À Ana Paula Marques Beato-Canato, minha co-orientadora. Sempre tão cirúrgica e precisa nos seus comentários e sugestões, fazendo-me questionar meus próprios questionamentos, minhas convicções. Mas, ao mesmo tempo, sempre tão delicada, cuidadosa e preocupada em me animar, enfatizando que tudo daria certo.

Aos meus filhos, Miguel Ricardo, Maria Victória e Ewerton, que me dão vida e alegria. E, embora, muitas vezes, não compreendendo por que a mãe tenha ficado tanto tempo à frente do computador ou lendo livros e mais livros, sempre me apoiaram e incentivaram, à maneira de cada um.

A todas/os as/os professoras/es e funcionárias/os do PPGEI, pelo apoio.

À banca examinadora, pela leitura atenta, com comentários e questionamentos que me ajudaram a (re)significar e enriquecer a pesquisa. Foi uma honra poder contar com a colaboração de vocês!

À professora doutora Anna Stetsenko, por me aceitar e orientar no doutorado sanduíche na Universidade da Cidade de New York – CUNY.

A todas/os as/os amigas/os do grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, pelos momentos de descontração, pela solidariedade e por terem contribuído com meu crescimento teórico devido às discussões que se instauraram não só nos momentos de trabalho, mas também durante o almoço, o cafezinho, enfim, continuamente.

Ao Núcleo Regional de Educação de Apucarana e à Secretaria de Estado da Educação por terem permitido e apoiado a realização da pesquisa.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida para realização do período de estudos na Universidade da Cidade de New York – CUNY.

Às professoras Júlia, Ana, Beatriz, Deise, Érica, Fernanda, Carla e ao professor Gustavo, companheiras e companheiro de profissão, que aceitaram o convite para colaborarem com este estudo. E, em especial, à professora Carla e ao professor Gustavo que, mesmo diante de todas as dificuldades, estiveram comigo até o final da sequência de formação. Minha eterna gratidão!

A todas/os as/os minhas/meus amigas/os, que torcem por meu sucesso, e que compreendem meu distanciamento e minha ausência.

A todas/os que não foram nomeadas/os, mas que participaram, direta ou indiretamente, desse processo.

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. As ideologias fatalistas são, por isso mesmo, negadoras das gentes, das mulheres e dos homens. (FREIRE, 2014, p. 77)

PONTARA, Claudia Lopes. **Formação continuada crítico-transformadora: inter-relações com saberes e capacidades docentes.** 2021. 535 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa de doutoramento consiste em investigar um processo de formação continuada de professores(as) de língua inglesa por meio de uma Sequência de Formação e suas inter-relações com Saberes e Capacidades Docentes e critérios de uma formação crítico-transformadora, em um diálogo com processos formativos ofertados pela SEED. Para tanto, o referencial teórico de base deste estudo aborda: o Interacionismo Sociodiscursivo, o ensino de línguas por meio de gêneros de texto e do procedimento Sequência Didática, a Pedagogia Crítica e a Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos com foco na formação de profissionais crítico-transformadores por meio de uma Postura Ativista Transformadora. Todas essas discussões se dão a partir de uma concepção de ensino visto como trabalho que se encontra constrangido pelas relações sociais e econômicas vigentes. Com vistas a atingir o objetivo geral, passamos pela geração e coleta de dados analisados com a intenção de atender a quatro objetivos específicos: A) Mapear quais têm sido as características das planificações dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação a professores(as) de língua inglesa do Estado do Paraná entre os anos de 2011 e 2019, considerando as dimensões de uma formação crítico-transformadora em suas inter-relações com saberes e capacidades docentes. B) Caracterizar o papel do instrumento de mediação Metasequência Didática, considerando as inter-relações recorrentes entre as dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes. C) Avaliar a pertinência de uma Sequência Didática (1ª e última versões), produzida durante a Sequência de Formação, em relação ao aporte teórico-metodológico que sustenta sua elaboração e às dimensões ensináveis do gênero infográfico. D) Caracterizar as inter-relações recorrentes entre as dimensões de uma formação crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes, ocorridas durante as sessões de autoconfrontação e extensão ao coletivo. Os dados foram analisados qualitativamente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (com base em SOT e STT), da Teoria Histórico Cultural (envolvendo um experimento didático formativo) e da Postura Ativista Transformadora (a partir das dimensões de uma formação crítico-transformadora e dos saberes e capacidades docentes estabelecidos por e para este estudo). As reflexões oriundas desta pesquisa se justificam pela necessidade de buscar alternativas para um processo de formação continuada de fato emancipatório que conduza à superação de um trabalho alienado e alienante, em que o professor deixe de ser refém do objeto que produz e do processo de produção, tornando-se autônomo, por meio de uma prática social emancipatória, o que poderá promover contribuições para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (e quiçá, de outras áreas do conhecimento escolar) das escolas públicas do estado do Paraná. Os resultados apontam ser necessário criar espaços formativos para que os(as) professores(as) dialoguem, reflitam, questionem, planejem ações para as mudanças que desejam ver acontecer com e a partir de seus próprios contextos, o que pode ser proporcionado por meio de ofertas de Sequências de Formação.

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

PONTARA, Claudia Lopes. **Critical-transformative continuous education: interrelationships with knowledge and teaching capacities.** 2021. 535 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

The general objective of this doctoral research is to investigate a process of continuous education of English teachers through a Teacher Education Sequence and its interrelationships with teaching Knowledge and Capacities and criteria of a critical-transformative education, in a dialogue with the processes of continuous education offered by SEED. To this end, the basic theoretical framework of this study will address: the Sociodiscursive Interactionism, language teaching through text genres and the Didactic Sequence procedure, Critical Pedagogy, Historical-Cultural Theory and its developments with a focus on the education of critical-transformative professionals through of a Transformative Activist Stance. All these discussions take place from a conception of teaching seen as work that is constrained by the current social and economic relations. In order to achieve the general objective, we went through the generation and collection of data that were analyzed with the intention of meeting four specific objectives: A) Map out the characteristics of the planification of continuing education courses offered by the State Department of Education for English teachers in the State of Paraná, between the years 2011 and 2019, considering the dimensions of a critical-transformative education in its interrelations with teaching knowledge and capacities. B) Characterize the role of the mediation instrument called as Didactic Metasequence, considering the recurring interrelationships between the dimensions of a critical-transformative education and teaching knowledge and capacities. C) Evaluate the relevance of an Didactic Sequence (1st and last versions), produced during a Teacher Education Sequence, in relation to the theoretical and methodological support that supports its elaboration and to the teachable dimensions of the infographic genre. D) Characterize the recurring interrelationships between the dimensions of a critical-transformative education and teaching knowledge and capacities, occurred during the sessions of self-confrontation and extension to the collective. The data were analyzed qualitatively, in the light of Sociodiscursive Interactionism (based on SOT and STT), of Historical Cultural Theory (involving a formative didactic experiment) and also of Transformative Activist Stance (based on dimensions of a critical-transformative education and on the teaching knowledge and capacities stated for and in this study). The reflections arising from this research are justified by the need to search for alternatives for a process of continuous education that is in fact emancipatory, leading to the overcoming of alienated and alienating work, in which the teacher stops being hostage of the object he produces and of the production process, becoming autonomous, through an emancipatory social practice, which may promote contributions to the improvement of the teaching and learning process of Foreign Language (and perhaps other areas of school knowledge) of public schools in the state of Paraná. The results show that it is necessary to create education spaces for teachers to dialogue, reflect, question, plan actions for the changes they wish to see happen with and from their own contexts, which can be provided by teacher Education Sequences offers.

Keywords: critical-transformative continuing education; education sequence; teaching knowledge and capacities; english language teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Plano Textual Global da Pesquisa.....	47
Figura 2 – Relações entre o EDF e a SF.....	53
Figura 3 – Divisão do Estado do Paraná em 32 NRE.....	67
Figura 4 – Municípios jurisdicionados ao NRE de Apucarana	69
Figura 5 – Municípios dos professores participantes.....	73
Figura 6 – Sequência de Formação – relações estabelecidas	110
Figura 7 – Saberes e Capacidades docentes em relação com as dimensões de uma formação crítico-transformadora.....	124
Figura 8 – Inter-relações entre saberes e capacidades docentes e as dimensões de uma formação crítico-transformadora	137
Figura 9 – Momentos da Formação Conexão Professor em Ação	167
Figura 10 – Elementos do agir	177
Figura 11 – Instrumentos e signos na mediação	179
Figura 12 – A SD na simbologia do DNA	182
Figura 13 – Níveis da transposição didática.....	183
Figura 14 – O curso em sua macroestrutura a partir da utilização da MSD	196
Figura 15 – Saberes e Capacidades na Apresentação da situação	202
Figura 16 – Saberes e Capacidades no Módulo 1.....	205
Figura 17 – Excerto do Módulo 1 - MSD	206
Figura 18 – Saberes e Capacidades na Produção Inicial e Módulo 2	210
Figura 19 – Excerto do Módulo 2 - MSD	210
Figura 20 – Saberes e Capacidades nos Módulos 3, 4 e Produção escrita	215
Figura 21 – Excerto do Módulo 4 - MSD	216
Figura 22 – Saberes e Capacidades Docentes nos Módulos 5, 6, Retomando a Produção Escrita, Revisão e Reescrita, Finalizando a produção escrita, Socialização/Circulação das SD e suas macroestruturas	218
Figura 23 – Abertura da SD “Technology in my life, technology in my school (versão final)	230
Figura 24 – Objetivos da SD - “Technology in my life, technology in my school”	232
Figura 25 – A Produção Inicial na versão Final da SD	235

Figura 26 – Módulo 3 – versão final da SD	238
Figura 27 – Módulo 2 – Versão final.....	239
Figura 28 – A Produção Inicial na versão final da SD	240
Figura 29 – Revisão e Reescrita na versão final da SD	243
Figura 30 – Fases da autoconfrontação.....	252
Figura 31 – Atividades da SD citadas por Gustavo	265
Figura 32 – Questões apresentadas no Módulo 2 da SD.....	275
Figura 33 – Objetivos da SD	292
Figura 34 – Articulação de ações para uma educação continuada	312

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Eventos de 2011 e o atendimento às dimensões de uma formação crítico-transformadora	146
Gráfico 2 – Eventos de 2012 e o atendimento às dimensões de uma formação crítico-transformadora	150
Gráfico 3 – Eventos de 2013 a 2019 e o atendimento às dimensões de uma formação crítico-transformadora	156
Gráfico 4 – Critérios de uma formação crítico-transformadora atendidos em cada grupo analisado	169
Gráfico 5 – Nível geral de atendimento de cada dimensão.....	171
Gráfico 6 – Atendimento dos saberes docentes com base no atendimento das dimensões de uma formação crítico-transformadora.....	173
Gráfico 7 – Saberes docentes contemplados na MSD	219
Gráfico 8 – Dimensões de uma FCCT na MSD	223
Gráfico 9 – Dimensões de uma FCCT nos SOT 1, 4, 11 das ACS.....	287
Gráfico 10 – Dimensões de uma FCCT na SF e nas formações da SEED	296

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa selecionada do ano 2018.....	32
Quadro 2 – Pesquisa selecionada do ano 2017.....	33
Quadro 3 – Pesquisa selecionada do ano 2016.....	34
Quadro 4 – Pesquisas selecionadas do ano 2015	36
Quadro 5 – Pesquisa selecionada do ano 2014.....	39
Quadro 6 – Pesquisa selecionada do ano 2011.....	40
Quadro 7 – Pesquisas desenvolvidas por membros do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação.....	42
Quadro 8 – A hora-atividade na visão dos(as) professores(as)	58
Quadro 9 – Concepções dos(as) professores(as) participantes da pesquisa I	59
Quadro 10 – Concepções dos(as) professores(as) participantes da pesquisa- II	61
Quadro 11 – Conhecimentos teóricos acerca do ensino com base em gêneros.	63
Quadro 12 – Perguntas e objetivos da pesquisa, dados, categorias / critérios de análise.....	77
Quadro 13 – SOT e STT analisados no evento formativo 1 - 2011	83
Quadro 14 – Sinopse – Apresentação da Situação e Módulo 1	85
Quadro 15 – Macro- estrutura I – A Apresentação da Situação	88
Quadro 16 – Etapa da Codificação descritiva	90
Quadro 17 – Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação	103
Quadro 18 – Implicações para uma pedagogia da ousadia	105
Quadro 19 – Saberes e capacidades para formação de professores de língua inglesa.....	117
Quadro 20 – Dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora	121
Quadro 21 – Relações entre os saberes e capacidades docentes e as dimensões de uma FCCT	125
Quadro 22 – Dimensões, finalidades e atividades da formação continuada	129
Quadro 23 – Eventos formativos entre 2011 e 2019	140
Quadro 24 – Eventos Formativos no ano de 2011.....	145
Quadro 25 – Eventos Formativos no ano de 2012.....	149

Quadro 26 – Eventos Formativos nos anos de 2013 a 2019	155
Quadro 27 – Dispositivo orientador para modelização do gênero.....	186
Quadro 28 – Transcrição 1: o foco de uma SD	191
Quadro 29 – Transcrição 2: A escolha do gênero.....	192
Quadro 30 – MSD – Apresentação da situação e suas macroestruturas.....	200
Quadro 31 – MSD – Módulo 1 e suas macroestruturas	203
Quadro 32 – MSD – Produção Inicial, Módulo 2 e suas macroestruturas	208
Quadro 33 – Transcrição 3: Entendimento de Carla sobre a SD	211
Quadro 34 – Transcrição 4: Entendimento de Gustavo sobre o ensino com base em gêneros.....	212
Quadro 35 – MSD – Módulos 3, 4, Produção escrita e suas macroestruturas	214
Quadro 36 – MSD – Módulos 5, 6, Retomando a Produção Escrita, Revisão e Reescrita, Finalizando a produção escrita, Socialização Circulação das SD e suas macroestruturas	217
Quadro 37 – Saberes e Capacidades Docentes e Dimensões de uma FCCT na MSD	221
Quadro 38 – Transcrição 5: A importância da Apresentação da Situação -I.....	225
Quadro 39 – Transcrição 6: A importância da Apresentação da Situação-II.....	227
Quadro 40 – Macro- estrutura I – a apresentação da situação	228
Quadro 41 – Macro- estrutura II – O Módulo 1 e a Produção Inicial	234
Quadro 42 – Macro- estrutura III - O Módulo 2, Produção Inicial (parte 3) e Módulo 3	236
Quadro 43 – Macro estrutura IV - Feedback e Reescrita, O Módulo 4, Produção Final	241
Quadro 44 – Dimensões ensináveis do gênero infográfico nas duas versões da SD	245
Quadro 45 – Transcrição 7: Considerações de Carla sobre o trabalho de elaboração da SD.....	247
Quadro 46 – Transcrição 8: Considerações de Carla sobre os objetivos da SD.	248
Quadro 47 – Os excertos das aulas de Carla para a ACS	256
Quadro 48 – Os excertos das aulas de Gustavo para a ACS	257
Quadro 49 – SOT 1 e as transcrições das sessões de ACS.....	262
Quadro 50 – SOT 4 e as transcrições das sessões de ACS.....	270

Quadro 51 – SOT 11 e as transcrições das sessões de ACS	277
Quadro 52 – Transcrição 09: ACS de Gustavo	281
Quadro 53 – Transcrição 10: Autoconfrontação Cruzada I	284
Quadro 54 – Transcrição 11: Autoconfrontação Cruzada II	285
Quadro 55 – Transcrição 12: Extensão ao coletivo.....	289
Quadro 56 – Saberes e Capacidades docentes nas sessões de AC.....	293

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Autoconfrontação
ACS	Autoconfrontação Simples
ACC	Autoconfrontação Cruzada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CL	Capacidades de Linguagem
CA	Capacidades de ação
CS	Capacidades de significação
CD	Capacidades discursivas
CLD	Capacidades linguístico-discursivas
CMS	Capacidades multissemióticas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial
EC	Extensão ao Coletivo
EDF	Experimento Didático Formativo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCCT	Formação Continuada Crítico-Transformadora
HA	Hora-atividade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LEM	Língua Estrangeira Moderna
MDG	Modelo Didático de Gênero
MEC	Ministério da Educação
MSD	Metassequência Didática
MTG	Modelo Teórico de Gênero
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PC	Pedagogia Crítica
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SD	Sequência Didática
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SF	Sequência de Formação
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
TAS	Postura Ativista Transformadora (<i>Transformative Activist Stance</i>)
THC	Teoria Histórico-cultural

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	21
1.1	DE ONDE FALO: A MINHA HISTÓRIA/EXPERIÊNCIA/RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA NO ESTADO DO PARANÁ.....	21
1.2	FORMAÇÃO PELA/COM/VISANDO À TRANSFORMAÇÃO - JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA	28
1.3	PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA	31
1.3.1	Pesquisas Sobre Formação Continuada De Professores(As) De Língua Inglesa Dentro Do Grupo De Pesquisa Linguagem E Educação.....	41
1.4	DE ONDE PARTIR E POR QUÊ.....	44
1.5	PLANO TEXTUAL GLOBAL DA PESQUISA.....	45
1.6	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	49
2	ENCAMINHAMENTOS METODOLOGICOS	51
2.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	51
2.2	OS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
2.3	ETAPAS DO EDF	64
2.3.1	Etapa 1 - Revisão Da Literatura E Diagnóstico Da Realidade Estudada	64
2.3.1.1	Contexto macro da pesquisa.....	65
2.3.1.2	Contexto micro da pesquisa	68
2.3.2	Etapa 2 – Elaboração Do Sistema Didático Experimental.....	70
2.3.3	Etapa 3 – Desenvolvimento Do Experimento Didático Formativo	71
2.3.4	Etapa 4 – Análise Dos Dados E Elaboração Da Tese.....	76
2.3.4.1	Pergunta 1 e seus procedimentos de análise.....	79
2.3.4.2	Pergunta 2 e seus procedimentos de análise.....	84
2.3.4.3	Pergunta 3 e seus procedimentos de análise.....	87
2.3.4.4	Pergunta 4 e seus procedimentos de análise.....	88
2.4	ÉTICA NA PESQUISA.....	92

3	ENSINO – TRABALHO – (TRANS)FORMAÇÕES	94
3.1	O TRABALHO DO(A) PROFESSOR(A) E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO	94
3.2	AS TRANSFORMAÇÕES DESEJADAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS).....	101
3.3	UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA	108
3.3.1	A Sequência de Formação	108
3.3.2	Saberes e Capacidades Docentes	111
3.3.3	Formação Continuada Crítico-Transformadora - FCCT	120
3.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ESTADO DO PARANÁ	127
3.4.1	Formação Continuada de Professores(as) em Documentos Oficiais Prescritivos Nacionais	128
3.4.2	Formação Continuada de Professores(as) em Documentos Oficiais Prescritivos Estaduais	131
3.5	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ	136
3.5.1	Análise das Ofertas de Formação Continuada Entre os Anos de 2011 e 2019	138
3.5.2	Eventos Formativos em Língua Inglesa Ofertados no Ano de 2011.....	145
3.5.3	Eventos Formativos em Língua Inglesa Ofertados no Ano de 2012.....	149
3.5.4	Eventos Formativos em Língua Inglesa Ofertados nos Anos de 2013 a 2019	154
3.6	OUTRAS POSSIBILIDADES FORMATIVAS OFERTADAS PELA SEED	165
3.7	EVENTOS FORMATIVOS ENTRE 2011 E 2019 – RELAÇÕES COM SABERES E CAPACIDADES DOCENTES	168
4	ENSINO COM BASE EM GÊNEROS POR MEIO DO PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO	176
4.1	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO EM ALGUNS CONCEITOS-CHAVE.....	176
4.2	O ENSINO COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	178
4.2.1	Transposição Didática	183

4.2.2	O Procedimento SD e o Modelo Teórico/Didático de Gênero	184
4.3	A SD COM BASE NO GÊNERO DE TEXTO INFOGRÁFICO	189
4.4	A SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ANÁLISE.....	194
4.4.1	O Curso em Sua Organização.....	195
4.4.2	Metassequência Didática em Análise	197
4.4.2.1	Plano textual global da MSD	197
4.4.2.2	Metassequência didática e os saberes e capacidades docentes	200
4.5	A SD DE CARLA E DEISE.....	224
4.5.1	O Gênero Infográfico na Sequência Didática de Carla e Deise.....	225
4.5.2	A Macroestrutura da SD Analisada	227
4.5.3	As Análises da SD em Uma Breve Síntese	244
5	O PROCEDIMENTO DA AUTOCONFRONTAÇÃO COMO COMPONENTE DA SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO	250
5.1	AS AUTOCONFRONTAÇÕES EM ANÁLISE	253
5.2	AUTOCONFRONTAÇÃO DE CARLA E GUSTAVO.....	255
5.2.1	SOT 1 – Planejamento e (Não)Adaptações no Uso do Material.....	260
5.2.2	SOT 4 – Os (Não) Entendimentos Sobre o Ensino com Base em Gêneros e a SD.....	270
5.2.3	SOT 11 – O Procedimento SD e As (Im)possibilidades de Agência dos(as) Alunos(as)	276
5.3	OS DADOS EM DIÁLOGO.....	295
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	298
	REFERÊNCIAS	315
	APÊNDICES.....	328
	APÊNDICE 1 – E-mail enviado às escolas com o material de divulgação do curso	329
	APÊNDICE 2 – Metassequência didática.....	331
	APÊNDICE 3 – Sinopse da MSD e relações com os saberes e capacidades docentes	340
	APÊNDICE 4 – Modelo teórico do gênero infográfico	357

APÊNDICE 5 – Termo de consentimento livre e esclarecido	376
APÊNDICE 6 – Análise dos eventos formativos da SEED	379
APÊNDICE 7 – Questionário —Traçando o perfil dos participantes	417
APÊNDICE 8 – Ofício enviado à chefe do NRE	420
APÊNDICE 9 – Resposta da SEED favorável à realização da pesquisa.....	422
APÊNDICE 10 – Orientações para elaboração da SD, de acordo com a MSD	423
APÊNDICE 11 – Codificação descritiva das transcrições da autoconfrontação	425
APÊNDICE 12 – Atendimento dos critérios das dimensões de uma FCCT	508
ANEXOS	509
ANEXO 1 – Requerimento e termo de compromisso de pesquisa, solicitados pela SEED	510
ANEXO 2 – Saberes e capacidades docentes (STUTZ, 2012).....	513
ANEXO 3 – Saberes e capacidades docentes (FRANCESCON,2019)	514
ANEXO 4 – Saberes e capacidades docentes (MIQUELANTE, 2019)	516
ANEXO 5 – Competências específicas docentes – DCN	518
ANEXO 6 – Primeira e última versão da SD de Carla e Deise	520

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora (FREIRE, 2014, p. 78)

Este capítulo, apresenta uma breve trajetória acerca de minha formação e atuação docente até este momento de doutoramento. Na sequência, expomos as justificativas para este estudo, as quais se entrelaçam à trajetória profissional já descrita. Seguimos com a apresentação de pesquisas já realizadas e que tiveram como foco a formação continuada de professores(as) de língua inglesa. Concluímos com o plano textual global da pesquisa, bem como os objetivos e perguntas de pesquisa e, por fim, a descrição de cada capítulo que compõe este estudo.

1.1 DE ONDE FALO: A MINHA HISTÓRIA/EXPERIÊNCIA/RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA NO ESTADO DO PARANÁ

Eu¹ diria que esta pesquisa se iniciou, ao menos inconscientemente, no ano de 1992, quando assumi o meu cargo como professora de língua inglesa de ensino fundamental e médio em escolas públicas do estado do Paraná. Desde então, venho tentando abrir caminhos que me possibilitassem melhorar minha prática em sala de aula. Prática essa, por muito tempo, fortemente marcada por uma abordagem tradicional de ensino de línguas, focada em gramática e tradução. Mesmo porque essa foi a prática que fundamentou a minha própria formação, tanto nos ensinos fundamental e médio quanto no ensino superior.

Assim, recém-saída da formação inicial, assumi minhas primeiras turmas como professora da educação básica, o que me levou, automaticamente, a repetir os modelos de formação que haviam me constituído professora. Nesse caminhar da minha formação, acreditava que “modelos prontos” de atividades, de aulas me ajudariam a fazer um bom trabalho em sala de aula. E, por um grande espaço de tempo, eu diria que sim, foi o que me ajudou. Uma dica daqui, uma aula pronta dali, uma dinâmica de lá. Não havia a adoção de livros didáticos para a disciplina de

¹ Emprego, neste momento do texto, a 1ª pessoa do singular por tratar-se de minha trajetória profissional, a qual considero essencial para a construção do estudo aqui apresentado.

língua inglesa, o que me fazia abraçar ainda mais toda e qualquer “dica”, “sugestão” de atividades. Vale destacar também que não havia, nos anos 90, a facilidade de acesso à internet como há atualmente, o que tornava a possibilidade de pesquisa ainda mais difícil.

Naquele contexto dos anos 90, em que eu me inseri como professora iniciante, qualquer curso, na época denominado de capacitação e/ou reciclagem, era absorvido ao máximo, pois desses cursos, eu obtinha atividades que poderiam ser levadas, de pronto, para a sala de aula. Aspectos teóricos eram quase inexistentes. Falar então em práxis, reflexividade, autonomia docente, autoria do(a) professor(a), era algo inexistente, ao menos, em grande parte dos contextos formativos de que participei.

Dessa forma, passei pelo momento de implantação do Currículo Básico para a escola pública do Paraná, no ano de 1990, o qual trouxe grande agitação por afirmar que o trabalho com textos seria prioridade, apoiando-se em Bakhtin. E, a despeito dos problemas de inconsistência teórica do documento, o que na época eu nem sequer conseguia identificar, fiquei muito inquieta, pois queria muitíssimo saber como deveria ser esse trabalho com textos. E, uma vez mais, vieram as “reciclagens” com receitas prontas, atividades-modelo. E, mais uma vez, fui eu para a sala de aula tentando inovar, aplicando tais atividades que, na verdade, pouco se diferenciavam do que eu vinha fazendo até então.

Um momento seguinte, nesse meu caminhar, trouxe mais uma desacomodação: a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Estrangeira, no final da década de 90, apresentando uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, enfocando a habilidade de leitura. Juntamente com os PCN de cada disciplina, vieram os PCN – Temas Transversais, incorporando, nas disciplinas específicas do conhecimento, temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. A época do trabalho marcado pela pedagogia de projetos se instaurava nas escolas. O enfoque dos cursos em que passei a participar foi, então, o de dar, a nós professores(as), ideias de projetos voltados a essas temáticas. Exemplares de textos enfocando temas sociais diversos começaram a circular nos cursos. E, assim, as práticas em sala de aula passaram por algumas alterações. Mas, por que tratar desses temas? Para que tratar desses temas? Como? Com base em que perspectiva? O que significava, de fato, trabalhar com projetos? Questões como

essas não vinham à tona. Eu apenas tinha que, como professora subordinada às regras da mantenedora, adequar a minha prática às novidades que surgiam, assim como ocorria e ocorre em outros contextos de ensino público e/ou privado, municipal, estadual, federal, em função de razões diversas.

E, assim, caminhei participando de todas as atividades de formação oferecidas pela secretaria de educação do estado: grupos de estudo (nos quais a própria secretaria selecionava os textos a serem lidos e enviava para as escolas onde nos reuníamos, para então lermos, discutirmos, e, sozinhos chegarmos às nossas conclusões); oficinas (em que recebíamos exemplos de atividades a serem levadas para a sala de aula), grandes simpósios, seminários (nos quais ouvíamos experts falarem sobre algum tema pedagógico) ou, ainda, grandes palestras de cunho motivacional. E, de certo modo, para ratificar o que vivenciei nesses momentos, recorro a Imbernón:

Mas, uma vez realizado o curso, confia-se e deixa-se o professor fazer o esforço de contextualizar o que recebeu, embora seja de forma magistral por parte de um bom especialista, a transferência para a prática é mais que discutível. Essa é uma tarefa demasiado grande e muitas vezes impossível na realidade da prática do ensino.(IMBERNÓN, 2010, p. 20)

Assim, eu ia inserindo, aqui ou ali, alguma novidade em sala de aula. Até que, por volta de 2005, iniciou-se, no estado do Paraná, um processo de construção de diretrizes curriculares que, ainda muito timidamente, começou a dar voz aos(as) professores(as). Vários foram os encontros, à época, para que “ajudássemos” a construir o documento. Contudo, apesar de considerar esse um momento diferenciado no que tange à elaboração de documentos prescritivos como também de cursos de formação continuada, a avaliação que faço, hoje, é a de que, mais uma vez, nós, professores(as), não sabíamos muito bem sobre o que discutíamos, por que discutíamos, com base em que perspectiva discutíamos. Mais uma vez, participávamos porque era uma proposição da mantenedora. O documento foi finalizado, sua versão final entregue em um grande evento, em que participaram professores(as) de todas as regiões do Paraná.

Paralelamente a essa ação da Secretaria, o governo paranaense também

institui o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE². No ano de 2007, a primeira turma de professores(as) passou por esse processo de formação continuada, na qual me incluo. Foi um ano de afastamento de sala de aula, voltando a frequentar a universidade. Considero que, ter participado dessa formação, foi crucial, principalmente porque eu realmente queria muito compreender o que havia de “novo” no documento prescritivo recém- produzido pelo estado. Eu queria muito compreender o que seria esse tal de ensino com base em gêneros, baseado nas ideias do círculo de Bakhtin. E, estar afastada da rotina massacrante de 40 horas de aula por semana, juntamente com tudo o mais que a acompanha, permitiu-me mergulhar em leituras, refletir sobre as aulas como eu as vinha ministrando, pensar em ideias alternativas de materiais didáticos.

Minha participação no PDE foi suficiente para me retirar da profundidade de dúvidas em que me encontrava? Certamente não. Mas, sim, participar do PDE abriu-me para questionamentos que até então eu não fazia a mim mesma. Ou seja, as inquietações aumentaram, mas mudaram o foco. Agora, não me preocupava mais unicamente em “receber” aulas prontas para dar conta do que me era solicitado pelos documentos prescritivos. Minhas preocupações passaram a ser mais amplas, sobre o meu real entendimento dos aportes teóricos que norteavam a minha prática, do porquê eu ensinava uma língua estrangeira e do porquê meus(minhas) alunos(as) a estudavam. E, ainda, como eu poderia fazer esse processo se tornar mais significativo, tanto para mim quanto para meus(minhas) alunos(as).

Em meio a esse processo de desacomodação, um fator a mais foi inserido: entre os anos de 2009 e 2012, atuei em um Núcleo Regional de Educação - NRE³ como técnico-pedagógica responsável pela disciplina de língua inglesa e pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná – CELEM. E, sem dúvida, esse novo contexto de atuação colaborou positivamente com meu processo de busca pelo

² O PDE consiste em uma política pública de formação continuada de professores, implementada pela Secretaria de Estado da Educação - SEED, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e com as Instituições Públicas de Ensino Superior – IES do Estado do Paraná. Foi implantado pelo Decreto no. 4.482 de 14/03/05. A partir da Lei Complementar 130/2010 de 14/07/2010, o programa foi regulamentado, tornando-se uma política permanente de formação continuada, embora, no decorrer dos anos, e dos diferentes governos, tenha sofrido muitas alterações, desconfigurando a sua versão original. Maiores informações podem ser obtidas em Paraná (2015b).

³ Os estabelecimentos de ensino do estado do Paraná são divididos, para fins de acompanhamento técnico, didático e pedagógico, em 32 setores, denominados de Núcleos Regionais de Educação.

conhecimento, de compreensão do meu trabalho. Isso porque, dentre as minhas atribuições, eu era responsável pela formação continuada de professores(as) de língua estrangeira daquele NRE. Passei a ler muito mais, a mergulhar mais ainda nas compreensões dos aportes teóricos que embasavam o processo de ensino de língua estrangeira no Paraná.

Ainda nesse período em que estive atuando no NRE, a coordenação geral do CELEM deu início a um processo de elaboração de material didático (para as línguas inglesa, francesa e espanhola) a ser utilizado nas turmas de CELEM, contando com a orientação de professoras de instituições de ensino superior, dentre elas a Profa. Vera Cristovão, que além de coordenadora geral, também coordenava a elaboração do material de língua inglesa. Foi aberto um processo de seleção para todos(as) os(as) professores(as) da rede que se interessassem em participar. Eu me inscrevi e fui aceita, juntamente com outros(as) colegas, para compor o grupo que elaboraria o material. Trabalhamos juntos nessa produção em um processo que envolveu não só produção, mas muita formação. O grupo de língua inglesa produziu dezesseis sequências didáticas. Mas, infelizmente, a troca de governo inviabilizou a impressão do material.

É importante, contudo, destacar que, exercendo a função de técnico-pedagógica, eu tinha condições objetivas de trabalho que me permitiam tempo para leituras, discussões com outros técnicos, oportunidade de participar de uma gama muito maior de formações. E, esse processo todo, principalmente, a elaboração de material didático para o CELEM, levou-me a buscar o mestrado e, na sequência, o doutorado.

Ao chegar ao mestrado, pensei que já tivesse um suficiente conhecimento teórico-metodológico da perspectiva que havia escolhido para nortear minha prática em sala de aula – o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e sua vertente pedagógica do ensino com base em gênero de texto a partir do procedimento Sequência Didática - SD. Deparei-me, mais uma vez, com inúmeras dúvidas e, ao mesmo tempo, inúmeras descobertas, as quais fizeram com que eu acreditasse ainda mais nessa perspectiva teórica. Mas entendo que essas descobertas se potencializaram ainda mais quando decidi olhar para minha própria prática, filmando minhas aulas, analisando-as em conjunto com minha orientadora. Esse foi, sem dúvida, mais um dos processos de formação continuada dentro de meu percurso profissional.

É interessante observar como se constituíam os cursos dos quais participei

antes do PDE. Depois, como o PDE trouxe um acréscimo na qualidade da minha formação continuada. Na sequência, como me tornar responsável pela formação de colegas me fez dar um salto teórico no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na esteira desse acréscimo, o mestrado potencializou não só meu conhecimento no campo teórico, como também na minha prática em sala de aula.

Finalmente, todo esse caminhar me trouxe ao doutorado com a ideia fixa de que uma formação continuada em que o(a) professor(a) pudesse ter essas possibilidades de participar de estudos teóricos e também de “pôr a mão na massa” produzindo SD, em seguida implementando-as em suas aulas, seria o caminho para promover o seu desenvolvimento. Bem, uma vez mais, percebi que as relações não são assim tão diretas. Percebi que uma formação continuada que intencione, de fato, promover o desenvolvimento do(a) professor(a), demanda muito mais do que a organização de um curso em que esse(a) profissional seja levado(a) a produzir seu próprio material didático.

E, sem dúvidas, o que colaborou de forma incontestável para essa compreensão, além de todo o processo pelo qual passei ao longo dos quatro anos de estudo de doutorado, foi minha estada na Universidade de Nova Iorque, participando de estudos sob a orientação da Professora Anna Stetsenko. A perspectiva adotada por ela para (re)pensar a educação (a Postura Ativista Transformadora – TAS⁴), e por conseguinte, em meu caso, a formação de professores(as) – levou-me a revisitar algumas leituras que estavam de certo modo acomodadas em mim, como Freire, Giroux, Apple. Além de, também, proporcionar o conhecimento de outros tantos(as) autores(as) que eu desconhecia e que passaram a me ajudar a construir um sentido muito mais amplo e conectado aos aspectos sócio-histórico-culturais que envolvem o trabalho do(a) professor(a). Foi como se ligasse uma chave e tudo começasse a se interligar de um modo muito mais significativo.

Tais leituras foram indicadas pela professora em seu curso “Aprendizagem, Desenvolvimento e Pedagogia: Abordagens Sociocultural, Crítica e Dialética⁵”. Além disso, houve também momentos em que conversamos, trocamos

4. Transformative Activist Stance.

5. Learning, Development, and Pedagogy: Sociocultural, Critical, and Dialectical Approaches.

ideias, tanto presencialmente quanto por e-mail e até mesmo pelo Messenger. E, esses diálogos, as leituras, as trocas de experiências com os colegas da turma, certamente foram fatores que me ajudaram a perceber que não há formação considerada “mágica”, não há um único caminho que dê conta de transformar a educação buscando a qualidade que todos almejamos. Mas, sim, há possibilidades de ação que podem colaborar com essa transformação. Contudo, antes de mais nada, é preciso que o(a) professor(a) queira, que ele(a) enxergue motivos que o(a) movam em busca de transformações, pois ela não vem de fora, somente. É uma via de mão dupla.

A Postura Ativista Transformadora, a qual Stetsenko apresenta como uma ampliação dos estudos vigotskianos, permitiu-me compreender, portanto, que para além do desenvolvimento de saberes e capacidades docentes voltados para aspectos teórico-metodológicos, bem como aqueles específicos do campo de ensino (a língua em si), é necessário possibilitar que nós – professores(as) – (re) pensemos criticamente a nossa função enquanto educador(a), a função da escola, a função dos sistemas educacionais e da sociedade. Que tenhamos clareza de onde nos localizamos em meio a todo esse sistema, como chegamos até aqui, e, ainda, o que queremos para o futuro de nossa profissão e como podemos atingir esse futuro que almejamos. O que percebi, portanto, é que tudo isso deve caminhar junto quando se trata de formação de professores(as), ampliando a compreensão que se tem acerca desse trabalho.

Enfim, a constatação que tiro desse processo todo é que, muito possivelmente, se eu não tivesse tido oportunidades que abrissem o meu olhar para outras perspectivas formativas, como o PDE, a atuação no NRE, a participação no grupo de elaboradores de material didático do CELEM, o mestrado, doutorado, o período de estudo no exterior, talvez eu não estivesse hoje, neste momento, propondo as discussões, do modo como as proponho neste trabalho, acerca da formação continuada de professores(as) de inglês no estado do Paraná. E, quanto a isso, importa frisar que, em certa medida, as convicções que eu apresentava no início deste estudo, transformaram-se no seu transcorrer.

Da mesma maneira que eu tive algumas oportunidades e as abracei, acreditando que esse seria o caminho, o que pretendo hoje é colaborar na construção de mais caminhos, para que outros(as) colegas professores(as) possam

também ter uma oportunidade de reflexão e possível desenvolvimento de seu próprio fazer docente.

Afinal, entendo hoje que somos mais do que “dadores” ou “vendedores” de aulas. Ser professor(a) implica uma complexidade muito maior, uma responsabilidade muito maior, e que, por consequência, implica uma valorização imensamente maior. Valorização essa que passa por várias questões, não somente, mas também salariais. Questões objetivas e subjetivas de trabalho. E, dentre elas, as ofertas de formação continuada. Como elas estão sendo constituídas? Com que propósitos? Quais as reais condições para que o(a) professor(a) participe de formações consistentes e oportunizadoras de transformações, desenvolvimentos? Como romper com as práticas (muitas vezes impositivas e acríticas) que, ano após ano, se repetem nos processos de formação continuada? Ou, por que romper? Eu creio que, assim como eu busquei formas e caminhos para romper, muitos(as) colegas também o desejam. Por isso, defendo a ideia de que a formação continuada que desejamos (crítica e transformadora) não nos será dada ou oportunizada em sua plenitude pelos sistemas educacionais, a não ser que nós, os(as) verdadeiros(as) interessados(as), passemos a reivindicá-la. Contudo, só podemos reivindicar se soubermos que ela pode ser efetivada, que ela pode ser real e concretamente instituída.

Nesse sentido, é preciso enfatizar que vários têm sido os estudos em nível de mestrado e doutorado que apontam para possibilidades diferenciadas de formação (tanto inicial, quanto continuada) de professores(as). E, é justamente na esteira dessa busca por (trans)formações que vem a justificativa para realização dessa pesquisa. Uma justificativa pautada por uma história de vida profissional vivida na educação pública paranaense. Uma justificativa pautada por referenciais teóricos que podem dar sustentação a possibilidades de transformações no interior dessa escola pública tão necessária a toda comunidade paranaense. A seguir, discorro mais sobre tais justificativas.

1.2 FORMAÇÃO PELA/COM/VISANDO À TRANSFORMAÇÃO - JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA

Para que esse contexto, que subjaz ao estudo aqui desenvolvido, seja melhor compreendido, apresento as justificativas que nortearam sua realização.

A primeira justificativa advém de minha trajetória como trabalhadora da educação, exercendo a função de professora de língua inglesa e língua portuguesa em escolas públicas de ensino fundamental II e ensino médio do estado do Paraná, por quase três décadas. As experiências com relação à formação continuada pelas quais passei ao longo desses anos, conforme já mencionei brevemente construíram em mim desejos de colaborar na proposição de uma formação que, de certa forma, pudesse se diferenciar e/ou complementar as ofertas de formação proporcionadas a esses(as) trabalhadores(as). Nesse sentido, Apple (2011) é quem vem solidificar ainda mais essa primeira justificativa ao alertar que devemos⁶ usar o privilégio que temos como estudioso/professor/ativista para abrir espaços, seja nas universidades seja em outros lugares para aqueles que lá não estão passem a ter voz também nesses espaços.

Outras duas tarefas de um(a) analista crítico(a) e, diríamos de professores(as), pesquisadores(as) críticos(as), apresentadas por Apple (2011), também vêm ao encontro de nossas justificativas para este estudo: 1) Testemunhar a negatividade, ou seja, esclarecer as maneiras pelas quais a política e a prática educacional estão ligadas às relações de exploração e dominação e 2) Apontar contradições e espaços de ações possíveis.

E como parte totalmente inserida nesse processo de formação continuada de professores(as) de língua inglesa da escola pública, seja como professora regente de sala de aula, seja como ocupante do cargo de técnico-pedagógica em um NRE, ou ainda, como pesquisadora que se lança no meio acadêmico com o intuito de tentar compreender de forma mais crítica o trabalho do(a) professor(a), vai se evidenciando que outros modos de formação são possíveis e, mais ainda, necessários.

Segundo Imbernón (2010), estamos instalados em uma longa pausa que se abriu no início dos anos 2000, a qual ele nomeia de crise institucional da formação. Pausa essa que traz incômodo a alguns, desconforto a outros, abrindo para buscas de novos horizontes, novas alternativas.

⁶ A partir desse momento, começo a utilizar a primeira pessoa do plural, pois entendo que todo esse processo de construção de conhecimento que culmina com este texto, foi concretizado não por uma só pessoa, mas por muitas, dentre elas minha orientadora e coorientadora.

Contudo, diríamos ainda que, neste momento atual da história da educação paranaense, passamos do ponto daquela longa pausa. Pausa essa que vem sendo preenchida por uma política neoliberal, neoconservadora, alinhando-se ao que ocorre em nível nacional (MENDES; HORN; REZENDE, 2020)⁷. Fato que exige de todos nós – professores(as) da educação básica e do ensino superior, pesquisadores(as), educadores(as), enfim – que sejamos ainda mais ousados(as) neste momento. Ousados(as) no sentido de contribuirmos com a criação/manutenção/retomada de espaços da/na formação continuada que visem promover/ampliar a reflexividade, a (re)ação do(a) professor(a) frente ao trabalho que exerce. Nesse sentido, acreditamos que esse contexto sócio-político, brevemente assinalado por nós, seja um fator justificador desta pesquisa.

Além disso, ao fazermos uma busca por pesquisas em nível de mestrado e doutorado que tenham enfocado o tema da formação continuada de professores(as) de língua inglesa, na perspectiva adotada por nós (aliando o ensino de língua inglesa com base em gêneros por meio da SD à perspectiva da Teoria Histórico-Cultural - THC, Pedagogia Crítica – PC e TAS), não encontramos nenhum trabalho realizado.

Entendemos, portanto, que esta pesquisa se justifica também por propor uma inter-relação entre diferentes campos teóricos (ISD, THC, PC e TAS), que se complementam e convergem para a perspectiva de uma pedagogia progressista, mas que parece não terem se entrelaçado, até o momento, em estudos que se voltam para a formação continuada de professores(as) de inglês. Isso confere a nosso estudo seu caráter de ineditismo em se tratando das complementações teóricas, bem como em seu caráter propositivo, indo além da constatação do status quo das formações continuadas realizadas no estado do Paraná, conforme indicam as análises realizadas no capítulo 3.

A seguir, passamos a discorrer sobre as pesquisas selecionadas por nós, a partir da busca por teses e dissertações realizadas no Portal da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁷ Mendes, Horn e Rezende (2020), em seu artigo “As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense”. discutem como o estado do Paraná tem se situado neste contexto.

1.3 PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA

Observando dissertações e teses defendidas no Brasil, entre os anos de 2011 a 2018⁸, a partir dos dados do Portal de Teses e Dissertações da CAPES, verificamos uma lacuna exatamente em pesquisas voltadas à formação continuada de professores(as) de língua inglesa de redes públicas de ensino, a partir dos referenciais teóricos adotados por nós. Ainda assim, pudemos selecionar estudos que, em certos aspectos, colaboram para o fortalecimento de nossa proposta, ratificando a necessidade de um olhar crítico para as propostas de formação oferecidas a profissionais da educação.

A seguir, descrevemos como realizamos essa busca.

Utilizamos três grupos de palavras-chave: 1) formação continuada – interacionismo sociodiscursivo - teoria histórico cultural - pedagogia crítica; 2) formação continuada – professor – língua inglesa; 3) formação continuada.

A cada grupo de palavras-chave inserido, aplicamos alguns dos filtros apresentados pelo portal: ano, grande área do conhecimento, área do conhecimento, área de avaliação, área de concentração, o que resultou em 693 estudos do primeiro grupo, 565 do segundo grupo e 305 do terceiro.

Das pesquisas selecionadas a partir da busca empregando as palavras-chave e os filtros já mencionados, em um total de 1563, entre os anos de 2018 e 2011, elegemos 33 pesquisas a partir da leitura de seus títulos, os quais continham termos ligados diretamente às palavras-chave já apresentadas.

A tarefa seguinte consistiu na leitura dos resumos das 33 pesquisas selecionadas, o que nos trouxe a uma finalização de 07 pesquisas que apresentam uma possibilidade de aproximação com o nosso trabalho. Nesse processo de leitura dos resumos, excluimos as pesquisas que tratavam de contextos diferentes do focado por nós, o qual trata das ofertas de formação continuada oriundas das próprias mantenedoras das redes de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio de escolas públicas. Assim, os estudos que se voltaram para anos iniciais do ensino fundamental, formação inicial do professor, institutos de línguas, escolas particulares

⁸ O período determinado, por nós, para essa busca deveu-se ao fato de buscarmos estabelecer um paralelo com as análises dos cursos ofertados pela SEED, entre os anos de 2011 e 2019. Como essa parte de nosso texto foi escrita ainda em 2018, nossa busca não computou o ano de 2019.

cursos de especialização, assessorias pedagógicas, não foram contabilizados em nossa seleção final. Também não selecionamos as pesquisas que se voltaram para a formação continuada em ambientes virtuais, visto que nosso foco recai sobre a formação presencial.

Dessa forma, apresentaremos os dados gerais das sete (07) pesquisas selecionadas. Com base nas informações elencadas nos Quadros específicos de apresentação de cada pesquisa, bem como a partir de uma leitura mais ampla dos trabalhos selecionados, intencionamos, a seguir, discutir de que modo se aproximam de nosso estudo ou dele divergem..

O Quadro 1 contempla a pesquisa desenvolvida no ano de 2018:

Quadro 1 – Pesquisa selecionada do ano 2018

2018	
Referência	CARMO, E. O. Gêneros do discurso : o conceito e sua (res)significação na formação de professores de ensino médio em serviço. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
Categorização da pesquisa	Dissertação - Mestrado
Instituição de origem	PUC/SP
Natureza da pesquisa	Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol. Segundo Magalhães (2009)
Referencial teórico	Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC) - Vygotsky (1930, 1934)
Objetivo Geral	Analisar interações ocorridas entre professores e formadores para compreender de que modo o conceito de gênero do discurso é apresentado, discutido e significado/ressignificado pelos participantes ao longo de uma formação que envolve pesquisadoras, professores e coordenadores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em uma Escola Estadual de Ensino Médio com Programa de Ensino Integral (PEI), localizada na cidade de Carapicuíba, grande São Paulo.

Fonte: A autora, com base na leitura do resumo do estudo em questão.

A pesquisa de Carmo (2018) apresenta aproximações com nosso estudo e, portanto, a consideramos como um referencial importante e que corrobora a nossa defesa sobre a necessidade de um novo enfoque para as formações continuadas. Pauta-se por conceitos de colaboração, coletividade, transformação, zona de desenvolvimento proximal, embasado pela referencial teórico da Teoria Sócio Histórico Cultural, bem como pelos estudos bakhtinianos ao tratar dos gêneros do discurso.

O estudo se realiza a partir de dados oriundos do Projeto LEDA⁹ - Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas - em que os professores formadores/pesquisadores vão até as escolas e, juntamente com os professores em serviço (de diversas áreas de atuação: Língua Portuguesa, Arte, Inglês, Educação Física) promovem espaços de reflexão sobre a sala de aula, analisam materiais, fazem estudos teóricos com o objetivo de intervir e transformar os variados contextos para possibilitar aos envolvidos a aprendizagem por meio da coletividade.

Ao analisar os dados de cinco (05) reuniões ocorridas nos anos de 2014 e 2017, os resultados apontaram que os professores apresentavam uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem, distante da concepção dialógica relacionada ao gênero do discurso, além de detectarem confusões conceituais nos materiais didáticos. Mas a autora finaliza afirmando que ainda que não tenha havido a internalização e apropriação desejada pelos docentes do conceito de gêneros do discurso, as reuniões foram um marco importante, pois os resultados advindos delas poderão ser vistos e complementados em momentos de futuras formações. O que, certamente, aponta para o caráter necessário da continuidade nas formações ofertadas aos professores em serviço.

A seguir, no Quadro 2, a pesquisa selecionada do ano 2017:

Quadro 2 – Pesquisa selecionada do ano 2017

2017	
Referência	DANTAS, D. B. Teoria informal na formação continuada de professores de línguas. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
Categorização da pesquisa	Dissertação - Mestrado
Instituição de origem	UNB
Natureza da pesquisa	Qualitativa interpretativista – estudo de caso.
Referencial teórico	Teorias informais - Almeida Filho (2015), Blatyta (1995), Bandeira (2003). Barçante (2014); Vieira Abrahão (2004); Gimenez (2004)
Objetivo Geral	Investigar de que forma o saber espontâneo se revela na experiência de cinco professores em formação continuada, matriculados no Curso Reflexão na Ação (RNA) nos anos de 2016 e 2017

Fonte: A autora, com base na leitura do resumo do estudo em questão.

⁹ Projeto desenvolvido por professores ligados a PUC/SP e tem como objetivo criar espaços de formação no contexto escolar.

O estudo de Dantas (2017) trata de formação continuada de professores de língua inglesa, realizada por meio do curso intitulado Reflexão na Ação¹⁰. Os aportes teóricos pautam-se pela Competência Implícita, embasada em intuições, crenças, experiências anteriores dos professores. Emprega como instrumentos de geração de dados questionários, entrevistas semiestruturadas, autobiografias, grupo focal, os quais tiveram como objetivo levantar considerações pertinentes sobre as categorias de informalidade das teorias informais, subjacentes à competência implícita dos professores, aliados a abordagem que anima os processos de ensinar e aprender língua, considerando a importância das experiências e ações dos professores para a sua formação continuada. Como resultado final da pesquisa, a autora aponta para quatro categorias relacionadas à competência implícita dos professores: a intuição, as crenças, as memórias e traços do caráter nacional.

A pesquisa de Dantas foi selecionada por figurar como um dos estudos que teve como foco a formação continuada de professores de língua inglesa da rede pública de ensino. Contudo, consideramos que, apesar de sua importância e valor a partir do objetivo a que se propõe, não converge com o estudo proposto por nossa pesquisa, por focar a questão do professor reflexivo e suas crenças. Apesar disso, entendemos que esse formato de formação também poderia se constituir como uma possibilidade interessante para os processos de formação continuada.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 3, a pesquisa selecionada do ano 2016:

Quadro 3 – Pesquisa selecionada do ano 2016

2016	
Referência	TEIXEIRA, I. C. A. Ciclos de transformação : formação continuada de professores de LE por meio de trabalho com projetos. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016
Categorização da pesquisa	Dissertação - Mestrado
Instituição de origem	UNB
Natureza da pesquisa	Pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; EL ANDALOUSSI, 2004; LAVILLE; DIONE, 1999; LUDKE; ANDRÉ, 1986) Pesquisa-ação (BURNS, 1999; 2010; CHIZZOTTI, 2006; EL ANDALOUSSI, 2004; ELLIOTT, 1991; SILVESTRE, 2008; TRIPP, 2005).

continua...

¹⁰ O curso Reflexão na Ação, de acordo com dados da pesquisa, consiste em um projeto de extensão ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

2016	
Referencial teórico	Formação continuada ALMEIDA FILHO, 2013; BEHRENS, 2007; CONTRERAS, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2009; FREIRE, 2000; GUANDALINI, 2013; INBERNÓN, 2010; MOREIRA, 2002; NÓVOA, 2009; OLIVEIRA, 2013; SMYTH, 1991; ZEICHNER, 1993) Abordagem de ensinar ALMEIDA FILHO, 1999; 2011; 2012; 2013; 2014; CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991; SATELLES; ALMEIDA FILHO, 2010) Crenças e ressignificação ALMEIDA FILHO, 1999; 2011; 2012; 2013; 2014; CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991; SATELLES; ALMEIDA FILHO, 2010) quanto sobre crenças e ressignificação (ALMEIDA FILHO, 1993; 2005; 2013; BARCELOS, 2001; 2003; BARCELOS; KAJALA, 2003; KUDIESS, 2005; LUZ, 2001; OLIVEIRA, 2010; MORAN, 2013; RICHARDS; LOCKHART, 1994, 1996) Professor reflexivo (ALVAREZ, 2009; BENASSULY, 2002; CONTRERAS, 1997; DEWEY, 1938; DUTRA, 2014; FAGUNDES, 2014; LIBÂNEO, 2002; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993) Trabalho com projetos (ALMEIDA, 2000; BEHRENS, 2013; BEHRENS; JOSÉ, 2010; FRIED-BOOTH, 2013; GADOTTI; 1993; HERNANDÉZ, 1998; 2000; HERNANDÉZ; VENTURA, 1994; 1996; NOGUEIRA, 2005; PRADO, 2005; STOLLER, 2002; 2005)
Objetivo Geral	Analisar os efeitos da implementação de um projeto pedagógico na abordagem de ensino de uma professora de inglês de um dos CILs.

Fonte: A autora, com base na leitura do resumo do estudo em questão.

No ano de 2016, Teixeira defende sua dissertação de mestrado em que propõe acompanhar uma professora de Inglês do CIL – Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, assessorando-a durante a implementação de três projetos em uma de suas turmas. O acompanhamento da pesquisadora se deu no próprio CIL, durante o período de um ano, ocorrendo por meio de atividades diversificadas: observações não participantes, observações participantes e sessões de planejamento, as quais foram áudio gravadas, culminando com a produção de um artigo em coautoria sobre um dos tópicos levantados ao longo de toda a formação continuada realizada.

O estudo de Teixeira (2016) pauta-se pela pedagogia de projetos, o que, em certa medida, aproxima-se da nossa proposta de formação em que os professores elaboraram SD para serem implementadas em seus contextos. A situação de comunicação apresentada, logo no início da SD, pode ser vista como o “projeto de classe” a ser desenvolvido. A questão, no entanto, é que, para que o desenvolvimento desse projeto de classe se efetive, o trabalho se pauta pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, o que é muito caro a todos que trabalham na perspectiva do ensino com base em gêneros por meio da SD.

Feita essa consideração, a pesquisa de Teixeira (2016) trata do caráter de reflexividade, do trabalho colaborativo, da necessidade de apropriações teóricas, da importância de a formação ocorrer in loco, em uma relação sempre dialógica entre formador e professor em formação, ou seja, algumas aproximações com nosso estudo.

Como resultado, Teixeira (2016) ressalta os aspectos positivos, tanto no que se refere à professora participante, quanto nas mudanças que observou nos próprios alunos. Mas, também pontua as necessidades de condições objetivas de trabalho para que formações como essa possam ser efetivadas. Considerações essas também destacadas em nosso estudo. Mas, para além de essas necessidades serem identificadas pelos pesquisadores, chamamos a atenção para que os próprios professores em formação estejam atentos a esse fato e assumam posturas ativas para a transformação do status quo, tendo em vista um futuro almejado.

No ano de 2015, das pesquisas encontradas, duas (02) foram selecionadas, as quais apresentam seus dados gerais no Quadro 4:

Quadro 4 – Pesquisas selecionadas do ano 2015

2015	
Referência	GRACIANO, M. R. S. Leitura nas diferentes áreas do conhecimento: ressignificando papéis na formação continuada de professores no Ensino Médio. 2015. 319 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015
Categorização da pesquisa	Tese - Doutorado
Instituição de origem	PUC – São Paulo

continua...

conclusão.

2015	
Natureza da pesquisa	Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) Magalhães (2010, 2011, 2012, 2014)
Referencial teórico	Vygotsky (1930, 1934), Leontiev (1977), Engeström (2001, 2008, 2009, 2011) sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), seus componentes, princípios e conceitos correlacionados, como mediação, ZPD. Agência; e nas contribuições de Magalhães (2009, 2010, 2011, 2014) e Liberali (2009, 2011, 2013) quanto à metodologia e aos estudos da linguagem.
Objetivo Geral	Discutir os sentidos e significados atribuídos, por um grupo de professores de diferentes áreas, à leitura em suas salas de aula; e as transformações inseridas a partir de discussões em um projeto de formação contínua, desenvolvido em um Instituto Federal de Ensino Médio.
Referência	CAPELLA, Leandro. A formação do professor de um curso de inglês para professores da rede pública: reflexão crítica sobre o contexto criado para ensino-aprendizagem Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
Categorização da pesquisa	Dissertação - Mestrado
Instituição de origem	PUC – SP
Natureza da pesquisa	Pesquisa- ação
Referencial teórico	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), Vygotsky [1930-1934] Linguagem, métodos, metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; bem como discussões sobre o conceito de reflexão crítica (FREIRE, 1970; SMYTH, 1929)
Objetivo Geral	Investigar o contexto de ensino-aprendizagem construído, bem como os modos pelos quais o pesquisador professor planejou e organizou a aula em foco, visando ao desenvolvimento linguístico das alunas-professoras da turma em foco.

Fonte: A autora, com base na leitura dos resumos dos estudos em questão.

O foco da pesquisa de Graciano (2015) foi o trabalho com a leitura, envolvendo professores de várias disciplinas escolares de um instituto federal de ensino médio. Utilizando-se de aportes teóricos advindos da TASHC, a pesquisadora discute agência, reflexão, colaboração, inserção da formação

continuada *in loco*, o que nos permite estabelecer certas aproximações com nosso estudo.

A formação proposta pela pesquisadora foi organizada em dois momentos. O primeiro teve início com entrevistas colaborativas. Na sequência, foi videogravada uma aula de cada professor participante, as quais foram empregadas para realização das sessões reflexivas crítico-colaborativas. Esse primeiro momento ainda contemplou discussões teóricas de referenciais que orientaram a formação. No segundo momento, mais uma aula de cada professor foi videogravada, seguida de uma nova sessão reflexiva crítico-colaborativa, finalizando com depoimentos de percepções reflexivas dos professores.

Em suas considerações finais, Graciano destaca a importância da linguagem como mediadora nas formações. E, em suas últimas palavras, a autora menciona o próprio processo de desenvolvimento vivenciado por ela, permitindo-lhe (re)significar seu papel enquanto formadora. A constatação a que chega a pesquisadora é a de que as formações com base em uma racionalidade técnica na qual o formador leva aos professores em formação as orientações teórico-práticas não colaboram para que atinjam o plano da consciência e não promovem a construção de novos significados.

De certa forma, concordamos com a pesquisadora. Contudo, o que nosso estudo enfatiza e destaca é que, aliada a todos esse processo voltado para reflexividade, agência, autoria, redes colaborativas, a atualização científica, técnica e pedagógica não pode ser secundarizada. Ao contrário, essas apropriações, juntamente com as demais, é que possibilitarão que inovações e transformações possam ser vislumbradas.

Na pesquisa, “A formação do professor de um curso de inglês para professores da rede pública: reflexão crítica sobre o contexto criado para ensino-aprendizagem” (CAPELLA, 2015), verificamos que, apesar de se tratar de um processo de formação continuada de professores de inglês, a proposta apresenta um foco específico no curso que se voltava ao aprimoramento linguístico desses profissionais. Dessa forma, a despeito de destacarmos a importância do estudo de Capella por focar a atualização técnica do professor, consideramos que segmentariza o processo de formação continuada, indo de encontro às dimensões de uma formação crítico-transformadora, a qual defendemos neste estudo.

Prosseguimos, com o Quadro 5, apresentando os dados gerais da pesquisa selecionada no ano 2014:

Quadro 5 – Pesquisa selecionada do ano 2014

2014	
Referência	ALMEIDA, C. S. A. A formação contínua de professores de língua inglesa da rede municipal pública de ensino de Vitória, ES, à luz da análise de necessidades . 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
Categorização da pesquisa	Tese – Doutorado
Instituição de origem	PUC – SP
Natureza da pesquisa	Pesquisa qualitativa caracterizada como um estudo de caso (STAKE, 1995; YIN, 2010)
Referencial teórico	Análise de necessidades (BARBIER; LESNE, 1977; HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; RODRIGUES; ESTEVES, 1993; GALINDO; INFORSATO, 2008) Formação contínua de professores de Língua Inglesa (BROWN, 2001; CELANI, 2001; KUMARAVADIVELU, 2011)
Objetivo Geral	Identificar as necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa em exercício na rede municipal pública de ensino de Vitória, ES, com o propósito de examinar em que medida o processo formativo oferecido por essa instituição atende às necessidades dos docentes.

Fonte: A autora, com base na leitura do resumo do estudo em questão.

Almeida (2014) desenvolve sua tese de doutoramento voltando-se para o seu contexto de trabalho, escolas municipais de Vitória – Espírito Santo. A autora declara que o ponto de partida para realizar o estudo foram suas experiências frustrantes como participante dos encontros de formação na rede em que atuava.

Ainda que apresente uma justificativa relativamente similar à que trazemos para esse estudo, há o diferencial de que Almeida não leva a cabo a implementação de uma proposta para formação continuada. Ela apresenta, como resultado de seus estudos, o que considera ser uma possibilidade para um processo de formação continuada no contexto pesquisado. E o faz a partir de todo um estudo em que levanta o perfil dos professores de inglês daquele contexto, suas necessidades

pedagógicas e seus desejos em relação à formação continuada. Para tanto, lança mão de questionários e entrevistas semiestruturadas. Com base nesses dados, a autora apresenta um roteiro sugestivo de ações formativas com base no modelo KARDS (knowing, analysing, recognizing, doing, seeing) de Kumaravadivelu (2011 apud ALMEIDA, 2014).

Consideramos, assim, haver distanciamentos teórico- metodológicos entre o estudo que estamos desenvolvendo e o trabalho de Almeida. Mas consideramos também que a referida pesquisa contribui para ratificar nossa proposta de uma formação que se instaure baseada em princípios dialéticos e dialógicos.

No Quadro 6, seguem os dados gerais da última pesquisa selecionada por nós, realizada no ano de 2011:

Quadro 6 – Pesquisa selecionada do ano 2011

2011	
Referência	OLIVEIRA, A. P. F. A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês : atividade de formação de professor. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
Categorização da pesquisa	Dissertação - Mestrado
Instituição de origem	PUC – SP
Natureza da pesquisa	Pesquisa Crítica de Colaboração, conforme discutida por Magalhães e outros participantes do GP LACE desde 1990.
Referencial teórico	Vygotsky (1930, 1934), Leontiev (1977) e Engeström (2001) - Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).
Objetivo Geral	Compreender de forma crítica o processo de produção de significados compartilhados entre os participantes desta pesquisa - a pesquisadora e um professor de inglês.

Fonte: A autora, com base na leitura do resumo do estudo em questão.

Oliveira (2011) desenvolve seu trabalho com base na pesquisa crítica de colaboração, que trabalha com a formação crítica reflexiva dos participantes, aliando teoria e prática com vistas à transformação das práticas vigentes. Para isso, a pesquisadora, inicialmente, reuniu-se com o professor em formação para traçar os passos a serem seguidos ao longo do estudo. Assistiu a uma aula do referido

professor, seguida de uma sessão reflexiva e planejamento para a próxima aula. Esse ciclo repetiu-se durante um semestre letivo. Como parte das considerações finais de seu trabalho, Oliveira (2011) pontua a importância de espaços colaborativo-críticos para questionamentos e novas compreensões. Chama atenção uma constatação a que chegou o professor em formação - de que esse trabalho deveria ser o formato de trabalho ideal para a coordenação das escolas. E, nesse ponto, destacamos um elemento central para que as transformações ocorram nas escolas: as condições objetivas e subjetivas de trabalho – discussão que também salta aos olhos em nosso estudo.

A seguir, complementando essa busca por teses e dissertações, trazemos as pesquisas realizadas por membros do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação.

1.3.1 Pesquisas Sobre Formação Continuada de Professores(as) de Língua Inglesa Dentro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação

Além da busca realizada no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, trazemos também a descrição de pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação¹¹.

O Grupo conta com pesquisas voltadas para a Formação Inicial do(a) professor(a) de línguas, dentre as quais: Lanferdini (2019), Francescon (2019), Miquelante (2019), Corrêa (2015), Silva (2015), Stutz (2012). Conta, ainda, com inúmeros estudos voltados ao ensino de línguas com base em gênero de texto por meio do procedimento SD, tais como: Lenharo (2016), Bork (2016), Pontara (2015), Anjos-Santos (2012), Ferrarini (2009), Beato-Canato (2009).

Entendemos que, de modo geral, as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo contribuem com nosso estudo. Contudo, por buscarmos as pesquisas realizadas no contexto da formação continuada de professores de língua inglesa, selecionamos para nossa análise os estudos de Lanferdini (2012) e Fogaça (2010).

O Quadro 7 apresenta os dados gerais desses dois trabalhos:

¹¹ O Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação é liderado pela Professora Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL), ao qual estou vinculada.

Quadro 7 – Pesquisas desenvolvidas por membros do Grupo de Pesquisa
Linguagem e Educação

2010	
Referência	FOGAÇA, Francisco Carlos. Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública . Londrina, 2010.
Categorização da pesquisa	Tese - doutorado
Instituição de origem	Universidade Estadual de Londrina – UEL
Natureza da pesquisa	Situa-se na área da Linguística Aplicada/Análise do Discurso
Referencial teórico	Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1998, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009), as idéias de Vygotsky (2000, 2005) - desenvolvimento e aprendizagem. A noção de discurso e poder- Foucault (1982, 2006) e dos estudos Críticos do Discurso (Van Dijk, 2008). A escola como <i>locus</i> de formação continuada (CANDAU, 2003). As reuniões pedagógicas como espaços de desenvolvimento (VASCONCELLOS, 2009; TORRES, 2010) As autconfrontações (CLOT, 1998, 2004, 2006a, 2006b; FAÏTA, 1997; FAÏTA et al., 2000).
Objetivo Geral	Estudar as reuniões pedagógicas e os procedimentos de autoconfrontação como possíveis espaços de desenvolvimento profissional e de formação continuada e os conflitos e as relações de poder neles vivenciados.
2012	
Referência	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. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.
Categorização da pesquisa	Dissertação - Mestrado
Instituição de origem	Universidade Estadual de Londrina – UEL
Natureza da pesquisa	Pesquisa qualitativa de caráter intervencionista
Referencial teórico	Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2006, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Ensino de línguas estrangeiras no Brasil (CRISTOVÃO, 2008, 2007, 2005a). Ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT; 2004). Clínica da atividade (CLOT, 2006; FAITA, 2004).

continua...

2012	
Objetivo Geral	Investigar o trabalho de três professoras de línguas e da pesquisadora durante o processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática (SD), assim como analisar a SD produzida.

Fonte: A autora, com base na leitura dos resumos dos estudos em questão.

Fogaça (2010), em seus estudos de doutoramento, também se volta para a formação continuada de professores. Seu enfoque recaiu sobre as reuniões de planejamento ocorridas na escola foco do estudo. Os participantes de sua pesquisa foram três professores de disciplinas diferentes (geografia, matemática e inglês), que participaram dessas reuniões, as quais foram videogravadas pelo pesquisador.

O autor descreve e analisa os tipos de conflitos, polarizações e relações de poder manifestadas nas reuniões pedagógicas, bem como nas autoconfrontações. Como resultados do estudo, o pesquisador aponta que, tanto as reuniões pedagógicas quanto as sessões de autoconfrontações, podem se constituir em espaços de desenvolvimento profissional.

Entendemos que o trabalho de Fogaça também contribui com nosso estudo, uma vez que trata dos conflitos que surgem, tanto nas reuniões quanto nas autoconfrontações, como propulsores para possíveis indícios de desenvolvimento.

Em 2012, Lanferdini desenvolve seus estudos de mestrado ao voltar seu olhar para os momentos de planejamento do professor como possibilidades de se constituírem também enquanto momentos formativos. Pautando-se pelos referenciais teóricos do ISD (BRONCKART, 2008, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 apud LANFERDINI, 2012) e nos estudos vinculados à ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004 apud LANFERDINI, 2012) e à clínica da atividade (CLOT, 2006; FAITA, 2004 apud LANFERDINI, 2012), a pesquisadora organizou um curso de extensão composto de seis encontros voltados a estudos teóricos e elaboração de uma SD por três professoras participantes. Seu estudo norteou-se pelo objetivo geral de investigar o trabalho de três professoras de línguas e da pesquisadora durante o processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática (SD), assim como analisar a SD produzida, enquanto resultado do trabalho de planejamento docente.

Alguns questionamentos levantados por Lanferdini em suas considerações finais também nos rondam a todo momento em que olhamos para nossos dados,

como por exemplo, se o curso ofertado não poderia ou não deveria ter sido organizado de forma a ser mais *bottom up*, ou seja, se não deveríamos ter ouvido dos(as) professores(as) o que e como gostariam que a formação continuada se organizasse, desde os referenciais teóricos até a proposta de produção e implementação. Mas também, assim como Lanferdini, entendemos que uma das contribuições de nosso estudo é a de dar voz aos(as) professores(as), abrindo espaços para ações formativas que se contraponham aos modelos que enfoquem o treinamento, o aplicacionismo de atividades prontas, a desconexão entre teoria e prática.

Consideramos que o estudo de Lanferdini vem corroborar nossas constatações acerca das formações continuadas oficialmente oferecidas aos(as) professores(as) de língua inglesa da rede estadual de ensino (conforme demonstramos em nosso capítulo de análises). Além disso, assim como Lanferdini, também optamos por uma formação que considerasse o(a) professor(a) autor(a) e produtor(a) de conhecimento ao elaborar as SD para serem empregadas em suas aulas. Como resultado, a pesquisadora constatou o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos(as) professores(as) participantes, que, em nosso caso, estaria relacionado à dimensão de atualização científica e técnica de uma formação crítico- transformadora.

Diante do número de 33 pesquisas selecionadas no portal de teses e dissertações da CAPES, chegamos às nove aqui descritas. Algumas mais próximas da nossa perspectiva de estudo, outras nem tanto. O que podemos afirmar é que todas enfatizaram a importância da formação continuada para o(a) profissional da educação, mais especificamente, a formação continuada do(a) professor(a) de língua inglesa. Os dados apresentados nessas pesquisas nos dão mais elementos para definirmos de onde partir e por que, discussão que faremos a seguir.

1.4 DE ONDE PARTIR E POR QUÊ

Dentre as nove pesquisas selecionadas por nós, com base nos critérios já mencionados, cinco são originárias da PUC/SP, duas da UNB e duas da UEL. Esse dado chama a atenção, pois nos remete a um olhar mais atento ao que vem sendo feito na PUC/SP em relação aos estudos acerca da formação continuada. De um total de nove pesquisas selecionadas, mais de 50% é originária dessa instituição.

Ainda, atentamos para o fato de que, dessas cinco, três embasaram-se em um referencial que apresenta certas relações de proximidade com o nosso: a Teoria Sócio-Histórico-Cultural e/ou a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

Contudo, apenas os estudos oriundos de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação apresentaram o ISD como referencial teórico, aliando-o a outros campos de estudo. Por outro lado, quatro pautaram-se por estudos advindos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, e cinco enfatizaram a importância da colaboração crítica, da reflexão e uma formação dialética e dialógica. Nesse sentido, nosso estudo difere de todos os aqui apresentados quando propõe um aporte teórico-metodológico para o ensino-aprendizagem de línguas – o ISD e sua vertente da Didática das Línguas por meio do procedimento SD para esse ensino, atrelando-os a outros aportes teórico-metodológicos (Teoria histórico-cultural - THC, Postura Ativista Transformadora - TAS¹², Pedagogia Crítica - PC) que, em uma relação de complementaridade, possam vir a subsidiar um processo de formação continuada que valorize a agência dos envolvidos por meio do trabalho em rede, da reflexividade, visando a possíveis transformações que possam vir a desencadear processos de desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes.

Partimos, portanto, da convicção de que, assim como mostrado nas pesquisas selecionadas, os referenciais teóricos da THC de Vigotski e a PC de Paulo Freire podem se complementar e formar a base teórica quando se pensa em processos de formação continuada. Ainda, com relação à formação específica de professores(as) de língua inglesa, o ISD, bem como sua vertente da didática das línguas colabora para a complementação desse arcabouço teórico-metodológico. Além disso, aliamos a todo esse referencial, a TAS, exatamente com o intuito de explicitar e fortalecer a necessidade de os(as) professores(as) em formação continuada se voltarem para questões mais amplas do fazer docente.

Na sequência, apresentamos o plano textual global da pesquisa.

1.5 PLANO TEXTUAL GLOBAL DA PESQUISA

Este trabalho, inserido no Programa de Pós-Graduação em Estudos da

¹² TAS – Transformative Activist Stance

Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, dentro da área de concentração Linguagem e Educação, linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira, apresenta o objetivo geral de investigar um processo de formação continuada de professores(as) de língua inglesa por meio de uma Sequência de Formação - SF e suas inter-relações com Saberes e Capacidades Docentes e critérios de uma formação crítico-transformadora, em diálogo com processos formativos ofertados pela SEED.

Com vistas a atingir o objetivo geral, passaremos pela geração e seleção de dados que serão analisados com a intenção de atender a quatro objetivos específicos norteados pelas perguntas que seguem:

- Quais relações se estabelecem entre as formações continuadas de professores(as) de língua inglesa, oriundas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná nos anos de 2011 a 2019¹³, e as dimensões de uma formação crítico-transformadora em suas inter-relações com saberes e capacidades docentes?

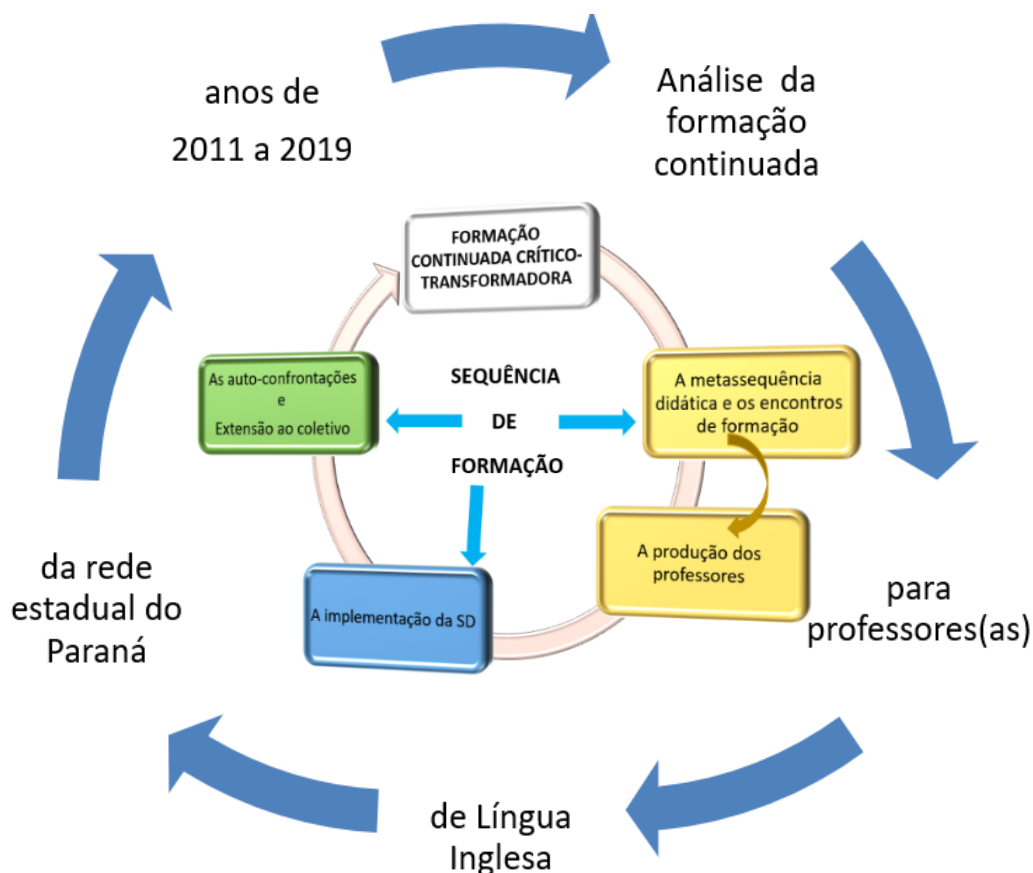
- Quais inter-relações são recorrentes entre as dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes em um instrumento de mediação - a Metassequência Didática - MSD?

- Em que medida uma Sequência Didática - SD (1ª e última versões), produzida por duas professoras participantes da SF, estabelece relações com os referenciais teórico-metodológicos que sustentam sua elaboração e aborda as dimensões ensináveis do gênero infográfico?

- Quais inter-relações são recorrentes entre as dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes ocorridas durante as sessões de Autoconfrontação - AC e Extensão ao Coletivo - EC?

As perguntas norteadoras desse estudo estão representadas no Plano Textual Global da Pesquisa presente na Figura 1:

¹³ Esse recorte temporal veio em razão da disponibilização de dados dos referidos cursos no portal da SEED. As ofertas anteriores a 2011 não se encontram no portal.

Figura 1 - Plano Textual Global da Pesquisa

Fonte: A autora.

O Plano Textual Global demonstra que nosso estudo visa a investigar as ofertas de formação continuada ocorridas no estado como um todo, interligando essas ofertas a um processo que se propõe diferenciado no momento em que deseja constituir-se como uma formação crítico-transformadora por meio da Sequência de Formação (SF). Para tanto, quatro etapas se interconectam para formar esse processo, a saber: i) os encontros de formação mediados pela Metassequência Didática (MSD) e ii) a produção de material didático (SD) pelos(as) professores(as) participantes dos encontros de formação; iii) a implementação das SD produzidas; iv) as sessões de autoconfrontação (AC) e extensão ao coletivo (EC).

Importa, ainda, destacar que o processo anteriormente mencionado, a fim de se constituir, efetivamente, como processo deve ser contínuo. Daí a razão de todas as etapas estarem conectadas por uma seta que indica a saída e o retorno para a formação continuada crítico- transformadora. Para tanto, as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente devem ser levadas em consideração para que os(as)

docentes se engajem, efetivamente e continuamente, nesse processo.

Assim, partindo do objetivo geral da pesquisa já apresentado, bem como dos três elementos que compõem a Sequência de Formação, conforme demonstrado na Figura 1, apresentamos os objetivos específicos deste estudo:

- Mapear quais as características das planificações dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação aos(as) professores(as) de língua inglesa do Estado do Paraná, entre os anos de 2011 e 2019, considerando as dimensões de uma formação crítico-transformadora em suas relações com saberes e capacidades docentes.
- Caracterizar o papel do instrumento de mediação MSD, considerando as inter-relações recorrentes entre as dimensões de uma formação crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes.
- Avaliar a pertinência de uma SD (1ª e última versão), produzida durante a SF, em relação ao aporte teórico-metodológico que sustenta sua elaboração e às dimensões ensináveis do gênero infográfico.
- Caracterizar as inter-relações recorrentes entre as dimensões de uma formação crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes ocorridas durante as sessões de AC e EC.

Importa esclarecer que, embora constem na Figura 1, os elementos “o curso ofertado aos(as) professores(as)” e “a implementação da SD”, esses não serão objetos de análise neste estudo. Apenas faremos a descrição de como ocorreram essas duas fases que compuseram a SF, com o intuito de propiciar ao leitor uma visão geral dessa proposta de formação implementada por nós.

Diante da breve exposição do contexto micro e macro da pesquisa, das justificativas para sua realização e, por conseguinte, dos objetivos traçados, destacamos que nosso estudo parte da premissa de que o(a) profissional professor(a) nunca está pronto(a) e acabado(a), sendo mister que lhe sejam oportunizados processos de formação continuada fortemente embasados linguisticamente, pedagogicamente, axiologicamente, epistemologicamente e ontologicamente. Defendemos, assim, a tese de que a Sequência de Formação se configura como uma possibilidade de organização para ofertas de formação continuada que se almejam crítico-transformadoras e possibilitadoras de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes dos(as) participantes.

Explicitaremos, a seguir, como está organizado o percurso

percorrido por nós para defendermos a tese que move nosso estudo.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O texto que constitui esta tese está dividido em seis (06) Capítulos. Importa, contudo, esclarecer que optamos por uma organização que não segue os padrões estabelecidos para esse gênero textual “tese de doutorado”. Nosso intuito foi buscar um meio de aproximar teoria e prática, em busca de uma práxis, também nesse gênero textual acadêmico. Para tanto, interconectamos os referenciais teóricos de nosso estudo às expansões teóricas propostas por nós, bem como às análises dos dados.

Neste capítulo, denominado **Considerações Iniciais**, há uma breve retrospectiva de meu percurso profissional em relação aos processos de formação continuada pelos quais passei, seguindo para as justificativas que julgamos terem impulsionado a realização deste estudo. Apresentamos, também, os resultados das buscas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES para identificarmos pesquisas já realizadas com o enfoque na formação continuada de professores(as) de língua inglesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de escolas da rede pública. Por fim, traçamos o panorama geral da pesquisa, apresentando as perguntas e objetivos que nortearam o seu desenvolvimento, concluindo com a organização geral dos capítulos do trabalho.

No Capítulo 2 – **Encaminhamentos metodológicos** - expomos o plano textual global de nossa pesquisa, assim como a sua natureza, seus objetivos e perguntas de pesquisa. Descrevemos como se deu a geração dos dados, em qual contexto a pesquisa se desenvolveu e quem foram os participantes. Discorreremos também sobre os procedimentos de análise.

No Capítulo 3 – **Ensino – trabalho – (trans)formações** – Apresentamos considerações acerca da concepção de ensino como trabalho e suas relações com a formação continuada de professores(as) visando a transformações em seu contexto de atuação. Na esteira das transformações desejadas, apresentamos nossa proposta para uma formação continuada crítico-transformadora por meio de uma Sequência de Formação - SF. Colocando a formação continuada em foco, trazemos a descrição de documentos prescritivos (nacional e estadual). Seguimos com o mapeamento das ofertas de formação continuada destinada aos(as) professores(as)

de língua inglesa das escolas públicas do estado do Paraná.

No Capítulo 4 – **Ensino com base em gêneros por meio do procedimento sequência didática em uma sequência de formação** – apresentamos conceitos-chave do ISD, base teórica que fundamenta nossa concepção de ensino de línguas com base em gêneros de texto. Na sequência, abordamos algumas discussões em torno da transposição didática, envolvendo os conceitos de capacidades de linguagem, modelo teórico de gênero, modelo didático de gênero e sequência didática. Prosseguimos com a apresentação do modelo teórico do gênero de texto infográfico, o qual serviu de base para a elaboração da SD por uma das professoras participantes da SF¹⁴. No tópico “A Sequência de Formação em análise” apresentamos os dados e as análises das etapas que compõem a SF proposta por nós. Descrevemos a organização do curso ofertado aos(as) professores(as) e sua implementação. Seguimos com a análise da Metasequência Didática (MSD). Trazemos as análises de uma SD (em sua 1ª e última versão) produzida por uma dupla de professoras durante o curso.

No Capítulo 5 – **O procedimento da autoconfrontação como componente da sequência de formação**, passamos para as análises das sessões de Autoconfrontação (AC) e Extensão ao Coletivo (EC), buscando apresentar análises e discussões que caracterizem a SF implementada por nós, considerando as inter-relações entre as dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes.

No último Capítulo - **Considerações Finais** – trazemos uma retrospectiva dos capítulos, retomamos as perguntas de pesquisa com vistas a apontar para as respostas encontradas, bem como discutimos sobre as limitações e contribuições desta pesquisa.

Passamos, a seguir, ao Capítulo 2, o qual apresenta o percurso metodológico do nosso estudo.

¹⁴ Esclarecemos que os(as) participantes da formação fizeram suas próprias escolhas quanto ao gênero de texto que serviria de base para elaboração de suas SD, tendo sido escolhidos, portanto, os gêneros regras de jogos, public service announcement e infográfico. Contudo, todas as nossas análises se voltam para a SD com base em infográfico por ter sido a única a ser implementada.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLOGICOS

Abordar criticamente as práticas e as experiências de outros é compreender a importância dos fatores sociais, políticos, históricos, culturais e econômicos relacionados com a prática e a experiência a ser reinventada. Em outras palavras, a reinvenção exige a compreensão histórica, cultural, política, social e econômica da prática e das propostas a serem reinventadas. (FREIRE, 2019, p. 112)

Neste capítulo expomos a natureza deste estudo, assim como seus objetivos e perguntas de pesquisa. Descrevemos como se deu a geração dos dados, em qual contexto a pesquisa se desenvolveu e quem foram os participantes. Discorreremos também sobre os procedimentos de análise. Finalizamos com as considerações acerca da ética na pesquisa.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Inserindo nossas reflexões no campo das pesquisas em Linguística Aplicada, definimos esta pesquisa como sendo de cunho qualitativo à luz do ISD, da THC e da PC, envolvendo um experimento didático formativo – EDF (ZANKOV, 1984; DAVYDOV, 1988), o qual tem sua origem no experimento formativo¹⁵ de Vigotski e seus colaboradores.

De acordo com Aquino (2015), o método EDF:

[...] é pressuposto e também resultado da prática didática investigativa, ele se faz e se refaz durante todo o processo da pesquisa, sem ficar sujeito aos princípios iniciais. Mediante ele se introduz, na prática educativa, um novo sistema de ensino como variável independente que pressupõe a reestruturação da prática pedagógica tradicional. Essa velha prática não transforma o processo de aprendizagem porque não considera o ensino como motor que impulsiona o desenvolvimento. A reestruturação experimental da prática pedagógica conduz à modificação qualitativa do desenvolvimento intelectual dos sujeitos, com a vantagem de aperfeiçoar o tempo de estudo e os métodos de apropriação da experiência histórica. (AQUINO, 2015, p. 5)

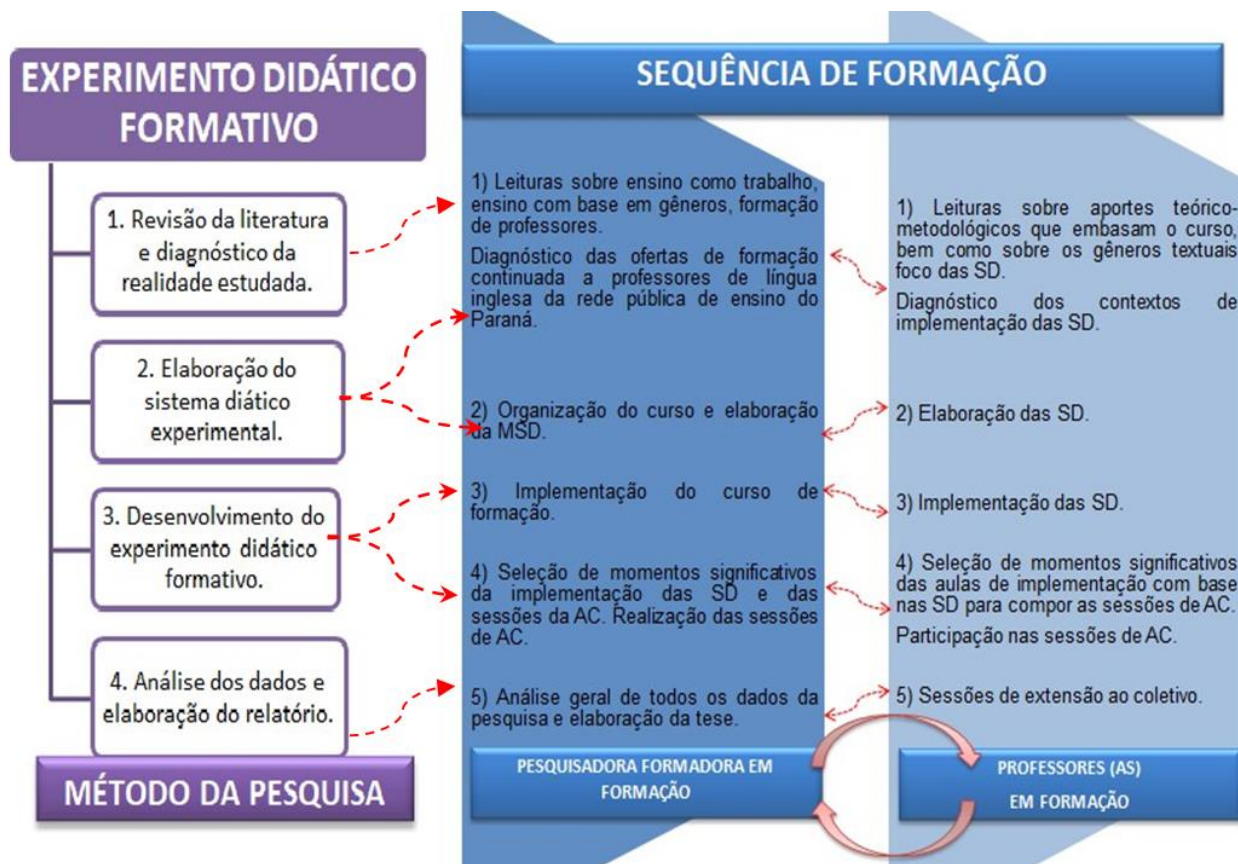
¹⁵ “O *experimento formativo* foi criado por Lev Vigotski (1898-1934) e seus colaboradores e é considerado uma variante particular do *método genético causal* de estudo do desenvolvimento da psique da criança. Considera-se, desde então, o método mais adequado para o exame do desenvolvimento da psique humana.” (AQUINO, 2015)

Entendemos que, tal qual ocorre com o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula que pede uma reestruturação da prática pedagógica tradicional, o mesmo é demandado dos processos de formação continuada de professores(as). Ambos se voltam para a necessidade maior de promover ações e espaços que possibilitem o desenvolvimento dos(as) alunos(as) (nos contextos de sala de aula), bem como dos(as) professores(as) (em contextos de formação continuada). Nesse sentido, assumir o EDF como método para a realização desta pesquisa vem justamente ao encontro dessa necessidade de se (re)pensar os processos de formação continuada.

Cedro (2008) em sua tese de doutoramento apresenta os pontos que caracterizam o EDF, a saber: caráter qualitativo dos dados; a orientação para os processos descobertos pelos indivíduos ao se apropriarem dos conhecimentos relacionados à formação do(a) professor(a); participação ativa do(a) pesquisador(a) na aprendizagem dos indivíduos; constante interação entre os dados obtidos e o planejamento de futuras ações; caráter longitudinal do trabalho a ser realizado com os sujeitos envolvidos.

Com base nessas características, Aquino (2015) expõe as etapas do experimento didático formativo: 1)Revisão da literatura e diagnóstico da realidade estudada; 2)Elaboração do sistema didático experimental; 3)Desenvolvimento do experimento didático formativo; 4)Análise dos dados e elaboração do relatório. Assim, o processo de formação continuada assumido por nós como uma SF vem ao encontro das 4 etapas do Método de Pesquisa denominado de EDF, conforme demonstrado na Figura 2:

Figura 2 - Relações entre EDF e SF



Fonte: A autora.

O método EDF contempla, de modo mais amplo, todas as fases da pesquisa de doutoramento, estando inserida nesse processo a SF, a qual acaba também por contemplar, em sua constituição, as etapas do EDF, em uma via de mão dupla. Há, ainda, o fato de que a SF se dirige tanto à professora pesquisadora que se encontra também em formação, quanto aos(as) professores(as) em formação que participam das atividades oferecidas. Assim, em um processo de construções mútuas de conhecimento, a formação se estabelece e gera resultados que, em seu conjunto, compõem o EDF.

Justificamos a nossa opção pelo EDF para o desenvolvimento desta pesquisa, pois:

I) em sendo um experimento, põe “em prática uma intervenção pedagógica por meio de determinada metodologia de ensino, visando promover as ações mentais dos alunos” (FREITAS, 2010, p. 3), em nosso caso, dos(as) professores(as) em formação continuada.

II) em sendo didático, refere-se a fenômenos que ocorrem em sala de aula, mediados didaticamente. (SFORNI, 2004)

III) em sendo formativo, “trata de uma sucessão de ações e interações que vão ocorrendo na atividade dos alunos¹⁶, obedecendo a um processo em que vão sendo formadas ações mentais.” (FREITAS, 2010, p. 3).

Feitas essas considerações, apresentamos os dados acerca dos(as) participantes da pesquisa, para, em seguida, discorrermos sobre cada uma das etapas do EDF adotado como método para realização desta pesquisa.

2.2 OS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

Sete foram os(as) professores(as) que participaram da SF proposta por nós. Todos(as) pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério da rede estadual de ensino do Paraná. Destacamos que a participação desses(as) docentes foi voluntária, ou seja, a partir do convite feito a todos(as) os (as) professores(as) de língua inglesa do NRE de Apucarana, os(as) sete participantes responderam positivamente. Não havia a obrigatoriedade de participação nesta formação, como ocorre em algumas formações oriundas da SEED, como por exemplo, com a formação em ação disciplinar. Ressaltamos contudo, que, embora nenhum(a) dos(as) participantes tenha mencionado, um fato específico que talvez os(as) tenha também motivado a se inscrever é a garantia de que receberiam um certificado com 40 horas. Esse, sem dúvida, é um critério que motiva os(as) professores(as) a participarem de eventos formativos, visto que todos(as) necessitam de um total de horas de formação para poderem elevar de nível na carreira docente.

Durante o primeiro encontro, apresentei aos(às) participantes um escopo mais amplo da pesquisa¹⁷ de doutorado em desenvolvimento, explicando que o evento formativo para o qual haviam se inscrito compunha o estudo. Sendo assim, pedi que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁸, no qual havia autorização para a utilização dos dados oriundos do processo de formação. Nesse momento, esclareci que não eram obrigados a assinar o Termo caso

¹⁶ Acrescentamos: e/ou dos professores em formação.

¹⁷ A pesquisa passou pelo Comitê de Ética, sendo registrada sob o Parecer no. 1.849.276/16

¹⁸ Encontra-se no Apêndice 5 uma cópia do Termo.

não se sentissem confortáveis com tal fato. Isso não os impediria de participar do curso. Todos concordaram em assinar, o que nos possibilitou utilizar os dados sem restrições.

Ainda no primeiro encontro, pedi que preenchessem um questionário¹⁹ com algumas informações sobre a formação profissional, experiência/atuação e participação em formações continuadas. Também solicitei que apresentassem quais seriam as expectativas com relação ao curso. Com base nos dados desses questionários traçamos um perfil dos(as) sete professores(as) que participaram da SF, como veremos a seguir.

Carla²⁰ formou-se em Letras no ano 2000 e participou do curso de especialização Lato sensu em Língua Inglesa em 2002. Não possui cursos Stricto Sensu e também não participou do PDE. Quanto às ofertas de formação continuada organizadas pela SEED, relata que participou de todas. No ano de 2014, participou do Programa de Intercâmbio denominado ILEP²¹, como uma formação continuada não ofertada pela SEED. Leciona a disciplina de Língua Inglesa há quase 20 anos, contudo na escola pública do estado do Paraná trabalha há menos de 05 anos. No ano de 2018, atuava em duas (02) escolas no período da manhã e em uma (01) no período da tarde, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, para turmas do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio. Não atuava em contextos de escolas privadas e também não possuía outra profissão, no momento de geração desses dados.

Gustavo formou-se em Letras no ano de 1996 e participou do curso de especialização Lato Sensu em Língua Inglesa em 1998. Não possui cursos Stricto Sensu e também não participou do PDE. Não mencionou de quais formações continuadas participou. Leciona a disciplina de Língua Inglesa há quase 10 anos, exclusivamente nas escolas públicas do Paraná. No ano de 2008, atuava em duas (02) escolas, nos três períodos – manhã, tarde e noite, ministrando as disciplinas de Língua Inglesa para turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como Informática para cursos técnicos. Não leciona em escolas privadas. Contudo, possui outra profissão na qual atua com o desenvolvimento de softwares.

¹⁹ O questionário encontra-se no Apêndice 7.

²⁰ Usamos nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

²¹ O Programa Líderes Internacionais em Educação - ILEP é uma ação, no Brasil, da Embaixada Americana em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, que oferece um intercâmbio de cinco meses nos Estados Unidos para professores de Inglês do Ensino Médio de diversas partes do mundo.

Deise formou-se em Letras no ano de 1982 e participou do curso de especialização Lato Sensu em Administração, Supervisão e Orientação, no ano de 2003. Não possui cursos Stricto Sensu, mas participou do PDE, no ano de 2009. Como exemplos de formações continuadas ofertadas pela SEED e que considera relevantes, citou o Formação em Ação de 2012 e 2013. Como uma formação continuada não ofertada pela SEED, citou o Pacto – Fortalecimento pelo Ensino Médio, ofertado em 2015, pelo governo federal. Leciona a disciplina de Língua Inglesa por mais de 20 anos somente em escolas públicas do Paraná. No ano de 2018, trabalhava em uma (01) escola no período da manhã e em três (03) no período da noite, ministrando a disciplina de Língua Inglesa para o Ensino Médio. Não atua em contextos privados de ensino e não possui outra profissão.

Fernanda formou-se em Letras no ano de 1991 e participou do curso de especialização Lato Sensu em Literatura Brasileira em 1997. Não possui curso Stricto Sensu. Participou do PDE no ano de 2013. Como formações continuadas ofertadas pela SEED e que considerou relevantes citou o Curso de Proficiência em Língua Inglesa (1999) e o Curso Equipe Multidisciplinar (2013). Como exemplo de outras formações continuadas das quais participou e que não foram ofertadas pela SEED, citou a Elaboração de Sequências Didáticas (2011) – evento formativo organizado pelo NRE ao qual se vincula, e o Pacto – Fortalecimento pelo Ensino Médio (2015). Leciona Inglês por mais de 20 anos nas escolas públicas paranaenses. Em 2018, trabalhava em uma (01) escola nos períodos manhã, tarde e noite, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na modalidade Jovens e Adultos – EJA. Não atua em contextos privados de ensino e não possui outra profissão.

Érica formou-se em Letras no ano de 1992 e participou do curso de especialização Lato Sensu em Deficiência Auditiva. Não possui curso Stricto Sensu. Participou do PDE no ano de 2013. Sobre as formações continuadas ofertadas pela SEED, mencionou o PDE como sendo a mais relevante; e como exemplo de outras formações continuadas das quais participou e que não foram ofertadas pela SEED, citou o Pacto – Fortalecimento pelo Ensino Médio (2015). Leciona Inglês por mais de 20 anos nas escolas públicas paranaenses. Em 2018, trabalhava em uma (01) escola no período da manhã e noite, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos Ensinos Fundamental e Médio. Não atua em

contextos privados de ensino e não possui outra profissão.

Ana formou-se em Letras no ano de 2007 e participou do curso de especialização Lato Sensu em Língua Portuguesa em 2008. Não possui curso Stricto Sensu e não participou do PDE. Sobre as formações continuadas ofertadas pela SEED e que considerou relevantes citou o Formação em Ação dos anos 2012 e 2013. Como exemplo de outras formações continuadas das quais participou e que não foram ofertadas pela SEED, citou o Pacto – Fortalecimento pelo Ensino Médio (2015). Leciona Inglês há quase 20 anos, mas nas escolas públicas paranaenses, há menos de 05 anos. Em 2018, trabalhava em duas (02) escolas no período da manhã e em uma (01) no período da tarde, ministrando aulas de Língua Inglesa para os Ensino Fundamental e Médio. Não atua em contextos privados de ensino e não possui outra profissão.

Beatriz formou-se em Letras no ano de 2001 e participou de dois cursos de especialização Lato Sensu em Literatura e Produção de Texto, em 2002 e Tutoria em EaD, em 2015. Não possui curso Stricto Sensu e não participou do PDE. Sobre as formações continuadas ofertadas pela SEED e que considerou relevantes citou o Formação em Ação Disciplinar dos anos 2016 e 2017. Como exemplo de outras formações continuadas das quais participou e que não foram ofertadas pela SEED, citou Elaboração de Sequências Didáticas (2012) e Ludicidade na sala de aula (2012) – ambos ofertados pelo NRE ao qual se vincula; e o Pacto – Fortalecimento pelo Ensino Médio (2015). Leciona Inglês há quase 15 anos nas escolas públicas paranaenses. Em 2018, trabalhava em duas (02) escolas no período da manhã e duas (02) escolas no período da tarde (em municípios diferentes), ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos Ensinos Fundamental e Médio. Não atua em contextos privados de ensino e não possui outra profissão.

Os dados oferecidos por cada um dos participantes denotam, ainda que brevemente, o grau de sobrecarga a que são submetidos os(as) professores(as) da rede pública paranaense. Trabalhar em mais de uma escola, ministrar mais de uma disciplina para contextos diferentes, atuar em três turnos, ter outra profissão paralela são demonstrações de uma parte dessa sobrecarga. Além disso, em outra parte do questionário, ao ser perguntado aos professores sobre um momento importante de seu dia a dia no trabalho – a hora-atividade²², as respostas dadas vêm ao encontro dessa sobrecarga, como podemos observar no Quadro 8:

Quadro 8 - A hora-atividade na visão dos(as) professores(as)

Participante	Quais atividades você realiza na Hora -atividade?	Que sugestões você daria para otimizar esses momentos?
Carla	Preenchimento de RCO ²³ , elaboração de aulas, de materiais, de trabalhos; atividades avaliativas, pesquisas, atendimentos a pais.	O enorme volume de trabalho a ser feito diante das escassas horas-atividade nos leva a fazer o máximo com o mínimo espaço de tempo, o qual será compensado em casa.
Gustavo	RCO, correção de provas, preparação de aulas, correção de trabalhos.	Bom se pudessem jogar tudo em um dia apenas.
Deise	Preparação de aulas, correção de atividades e provas, RCO, atendimento a pais.	Sinto muita falta de poder fazer leituras mais amplas sobre o ensino de LEM em virtude do acúmulo de tarefas durante a hora-atividade.
Fernanda	Correção de atividades avaliativas, pesquisa e produção de atividades e das aulas, leitura de textos teóricos para melhor desenvolvimento.	Horas-atividade concentradas e com oferta de cursos para professores de Língua Inglesa.
Érica	Preenchimento do Livro Registro de Classe, elaboração de provas e aulas, correção de provas. O tempo é muito curto para pesquisas e é necessário esforço para fazer cursos.	Sem sugestões, pois o tempo é curto demais para realizar outras atividades.
Ana	Preparação de aula, estudo da aplicação do material oferecido pela SEED, preenchimento do RCO, correção de atividades avaliativas.	Precisamos de mais tempo com urgência, estamos perdendo qualidade por falta de tempo.
Beatriz	Corrigir provas, elaborar atividades e avaliações, pesquisas, preencher livro registro de classe, leituras etc.	Deixar o professor livre para cumprir fora da escola. Muitas vezes perdemos tempo com conversas e interrupções dos nossos trabalhos. Fazemos muita coisa em casa e não somos remunerados por isso.

Fonte: A autora.

²² Quanto à hora-atividade, é importante destacar que, desde o ano de 2008, com a Lei Federal No. 11.738/2008, está garantido o direito de os professores da educação básica terem um percentual de sua carga horária de trabalho destinada a atividades outras que não o contato direto com os alunos, conforme vemos no Parágrafo 4º do Artigo 2º da referida lei: — Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (BRASIL, 2008). Com isso, fica claro que 1/3 da jornada de trabalho do professor seja destinada a atividades extraclasse. Contudo, muitos estados da federação não têm cumprido tal lei. O Paraná, em um processo histórico de idas e vindas, em 2002, passou a oferecer 20% da jornada de trabalho para atendimento da hora-atividade. Somente em 2014, começou a atender a Lei Federal de 2008 e ofertou 33% para cumprimento da hora-atividade. Contudo, no ano de 2017, o governo paranaense reduziu novamente esse percentual, descumprindo a Lei Federal No. 11.738/2008, fato que vem sendo causa de disputas judiciais desde então.

²³ Registro de Classe Online.

As respostas dadas pelos(as) professores(as) demonstram a sobrecarga de trabalho e o quanto esse momento de hora-atividade é crucial diante de tantas tarefas a serem cumpridas, para além do que se faz dentro das salas de aula, em contato direto com os alunos. A retirada do percentual total dos 33% da hora-atividade, em 2017, foi certamente prejudicial e, ainda, impor que a participação em formação continuada se dê nesse momento já tão reduzido, seria, no mínimo, impossibilitar um avanço na qualidade, seja na realização das tarefas extraclasse, seja na participação nas formações continuadas.

Isso nos leva à reflexão de que o aumento da hora-atividade é urgentemente necessário e, para além disso, que as ofertas de formação continuada não sejam vinculadas a esse momento tão caro ao professor, isso porque a qualidade passa também por condições de trabalho; condições para preparar suas aulas, condições para sua formação contínua. Qualidade não vem ao acaso e não se impõe a partir de sobrecargas impingida aos(às) profissionais. Qualidade precisa ser construída com planejamento, investimento e valorização de toda a categoria que faz a escola pública uma realidade.

Outra parte do questionário respondido pelos(as) professores(as) trata de temas mais voltados a aspectos teórico-metodológicos do ensino de línguas.

Dentre as doze (12) questões respondidas pelos(as) participantes, apresentamos as respostas dadas a oito (08) delas, as quais organizamos em três grupos: I) concepção de linguagem, de ensino de língua inglesa e de ensino com base em gêneros; II) a prática em sala de aula; III) aspectos teóricos do ensino com base em gêneros.

O Quadro 9 apresenta as perguntas do grupo I e as respectivas respostas.

Quadro 9 - Concepções dos(as) professores(as) participantes da pesquisa - I

Participante	Qual a concepção de linguagem que norteia sua prática?	O que significa, para você, ensinar língua inglesa?	O que significa, para você, trabalhar com gêneros textuais?
Ana	Linguagem como meio/objetivo para comunicação.	Significa apresentar o léxico desta língua e por meio ou ao mesmo tempo, levar conhecimento de mundo, principalmente da cultura dos alunos.	Uma boa ferramenta, através da qual o aluno pode aprender, além da própria estrutura da língua inglesa, assuntos interdisciplinares e que fazem parte da vida contemporânea.

conclusão.

Participante	Qual a concepção de linguagem que norteia sua prática?	O que significa, para você, ensinar língua inglesa?	O que significa, para você, trabalhar com gêneros textuais?
Beatriz	É o sistema de comunicação.	Ensinar como funciona esta linguagem.	Usar os gêneros textuais para desenvolver a aprendizagem.
Carla	Instrumento de comunicação.	Instrumentalizar alguém com ferramentas que o habilitem a entender e se fazer entender.	Trazar para a aula textos do mundo real para serem compreendidos e explorados em suas diversas possibilidades de conteúdos a serem esmiuçados.
Deise	Não respondeu.	Poder passar para os alunos a importância de uma língua estrangeira e a capacidade de entendimento.	Ampliar o conhecimento, dinamizar a compreensão textual.
Érica	Ensinar a língua para que o educando seja capaz de expressar seus pensamentos, utilizando a comunicação com uma organização lógica. Ensinar a gramática para priorizar a fala e a escrita de forma correta.	É mostrar a importância de saber uma nova língua e o quanto o inglês é importante na comunicação.	É concretizar o ensino da gramática. Através dos gêneros textuais é que vamos perceber o nível de aprendizagem dos alunos.
Fernanda	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.
Gustavo	Não respondeu.	Sempre estar me aprimorando mais dentro do universo da língua.	Sinceramente não gosto.

Fonte: A autora.

Nossa intenção ao propor essas questões aos(as) professores(as) adveio da necessidade de conhecermos, minimamente, quais concepções dão suporte e direcionam o trabalho que desenvolvem em sala de aula. Isso porque, ainda que inconscientemente, essas e outras concepções dão o tom ao fazer docente. E, ao

propormos tais perguntas, para além de nosso conhecimento, intencionávamos também possibilitar que o(a) próprio(a) professor(a) refletisse sobre elas.

Isso posto, é interessante e altamente revelador notar que todas as participantes que responderam a pergunta sobre concepção de linguagem a revelam como instrumento de comunicação. Também é revelador observar que duas (02) professoras e um (01) professor não responderam. Talvez porque não tivessem a clareza sobre a concepção que possuem ou porque não quisessem parar para pensar sobre qual seria, o que também revelaria as suas incertezas. De todo modo, consideramos um ponto altamente revelador da necessidade de formações continuadas fortemente e coerentemente embasadas e organizadas teórica e metodologicamente.

Analisando as duas outras questões propostas observamos coerência entre as respostas, pois ao mesmo tempo em que concebem a linguagem como instrumento de comunicação, entendem que ensinar a língua é ensinar léxico, ensinar como ela funciona, é instrumentalizar. E, nessa mesma esteira, o trabalho com gêneros aparece como uma ferramenta para o ensino da gramática, da estrutura da língua, para a compreensão textual.

Dando continuidade aos questionamentos que se voltam ao trabalho com gêneros textuais, apresentamos o Quadro 10, com o grupo II de perguntas.

Quadro 10 - Concepções dos(as) professores(as) participantes da pesquisa - II

Participante	Você trabalha com gêneros textuais em suas aulas?	Como você seleciona os gêneros com os quais irá trabalhar?	Comente sobre os pontos positivos/negativos ao se trabalhar com gêneros textuais no ensino de língua inglesa.
Ana	Sim	Utilizo os que estão no livro didático (não todos) e acrescento algum tema que está em voga ou causando polêmica, além dos assuntos que ajudam o aluno como cidadão.	Negativo – falta de vocabulário do aluno e muitas vezes desconhece totalmente o tema. Positivo – desafio de buscar a compreensão do texto.
Beatriz	Sim. É quase impossível desenvolver uma língua sem trabalhar com gêneros textuais.	De acordo com a turma e o tema que pretendo trabalhar.	Positivo – pode ser adequado para todas as turmas. Negativo – os alunos apresentam muita dificuldade com textos informativos e dissertativos.

continua...

conclusão.

Participante	Você trabalha com gêneros textuais em suas aulas?	Como você seleciona os gêneros com os quais irá trabalhar?	Comente sobre os pontos positivos/negativos ao se trabalhar com gêneros textuais no ensino de língua inglesa.
Carla	Sim. É o que se espera de acordo com a atual concepção de ensino de línguas, inclusive no livro didático.	Em geral, sigo a sequência do livro didático.	Positivo – autenticidade, valorização do conhecimento prévio, exploração da intertextualidade, inferência. Negativo – pouco aprofundamento do conhecimento formal da língua.
Deise	Sim. Atualmente é uma necessidade e exigência das DCE.	A partir do que é proposto nos livros didáticos.	Positivo – ampliação do vocabulário, visual. Negativo – a língua (dificuldade dos alunos em compreender o vocabulário).
Érica	Sim. Porque os alunos ficam mais motivados e a aprendizagem se torna mais significativa.	Pelas séries.	Positivo – motivação dos alunos. Negativo – requer maior tempo de trabalho e muitas vezes não conseguimos terminar os conteúdos do trimestre.
Fernanda	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.
Gustavo	Sim. Porque pedem, por mim não trabalhava.	Geralmente sigo a sequência do livro didático.	Positivo – em concurso está se pedindo muito. Negativo – alto grau de dificuldade dos alunos a entenderem devido a problemas do não domínio da língua.

Fonte: A autora.

Quando perguntado se trabalham com gêneros textuais em suas aulas, a resposta foi sim; com exceção de uma (01) participante que não respondeu. Mas, é interessante observar as razões pelas quais o fazem. Três (03) participantes apontaram as prescrições oficiais e os livros didáticos como razão para trazer os gêneros textuais para suas aulas, fato que se complementa com as respostas dadas para a segunda pergunta, quando observamos que, o que orienta esse trabalho é, majoritariamente, o que se dispõe no livro didático.

Com isso, chegamos à dupla: “prescrições e livro didático” como sendo os direcionadores do fazer docente. Não nos colocamos em contraposição aos livros

didáticos e às prescrições, mas por acreditarmos que o fazer docente pode e deve se tornar mais autônomo, consciente e autoral é que defendemos a proposta de uma formação continuada crítico-transformadora. Formação essa pautada por possibilidades de construir inter-relações com saberes e capacidades docentes.

No último grupo de perguntas, presentes no Quadro 11, intencionamos investigar o quanto e o que os(as) participantes traziam consigo acerca de aportes teóricos voltados para o ensino com base em gêneros.

Quadro 11 - Conhecimentos teóricos acerca do ensino com base em gêneros

Participante	Quais teorias e/ou materiais sobre gêneros textuais você conhece/utiliza?	O que você conhece da proposta didática subjacente à teoria do ISD e ao procedimento SD?
Ana	Posso estar equivocada, tento avançar, porém ainda aposto na apresentação das estruturas isoladamente, mas não deixo os gêneros textuais de fora. Na medida do possível utilizo as duas coisas.	A teoria do ISD refere-se à apropriação feita pelo organismo humano da atividade social através da linguagem. Não importa o tipo de texto (narrativa, relato, discurso...) e sim o que compõe os gêneros. Quanto à SD esta requer um planejamento mais abrangente, que contemple os objetivos do que se pretende ensinar com mais desafios e diversidade de atividades.
Beatriz	Alguns cursos com Sandra Moser ²⁴ .	Acredito que nada.
Carla	Nenhuma.	Não conheço.
Deise	Receitas, infográficos, textos jornalísticos (manchete, notícia).	Pouca coisa, pois não temos muita oportunidade de embasar nosso conhecimento, mas quero aprender e melhorar minha prática.
Érica	Não respondeu.	Fiz o PDE e elaborei uma SD.
Fernanda	Não respondeu.	Não respondeu.
Gustavo	Só dos livros didáticos.	Nada.

Fonte: A autora.

Ao lermos as respostas, notamos desconhecimento sobre o ISD e dificuldade de mencionarem, explicitamente, o(s) referencial(ais) teórico(s) que embasaria(m) suas práticas, o que nos leva a apontar para a uma possível falta de conhecimento teórico sobre o ensino com base em gêneros, ou insegurança a respeito. Mas, alguns pontos chamam a atenção. A professora Beatriz, por exemplo, cita os cursos de que participou, os quais tinham como objetivo elaborar SD. Contudo, quando perguntado sobre o ISD e o procedimento SD afirma não conhecer nada. O mesmo descompasso encontramos nas respostas da professora Érica, que diz ter elaborado SD em seu PDE, mas não responde à pergunta um (01).

²⁴ Essa menção refere-se a cursos organizados pelo próprio NRE ao qual se vincula a professora. Ela cita a professora ministrante dos cursos ofertados em três etapas entre os anos de 2010 e 2012.

O que esses três grupos de perguntas nos revelam é exatamente o pouco ou nenhum conhecimento teórico-metodológico que embasam conscientemente o trabalho desses(as) profissionais. Parece estar claro que o que os(as) direciona fortemente é o livro didático e as prescrições oficiais. Em nossa avaliação, tanto os documentos quanto os livros poderiam e/ou deveriam direcionar o trabalho docente, mas não como camisas de força. Ao contrário disso, vemos que, em certa medida, a falta de condições objetivas de trabalho impinge ao(à) professor(a) a inevitabilidade de adotar a prática de “seguir” o livro didático sem avaliar, muitas vezes, as necessidades e interesses dos(as) estudantes. Entendemos, como uma questão de sobrevivência para muitos(as) profissionais que ministram duas, três disciplinas diferentes; muitas vezes em diferentes modalidades e níveis de ensino; em duas, três, quatro escolas e em dois ou três períodos do dia. Enfim, muitos/as se sujeitam a adotar o livro didático como seu aliado e o “seguem” a fim de conseguir atender a toda essa demanda necessária para sua sobrevivência enquanto trabalhadores(as) que necessitam assumir todas essas aulas para receber um salário minimamente digno.

Nesse sentido, mais uma vez, chama-nos a atenção a urgência de propiciar momentos que, de algum modo, colaborem para que esses(as) profissionais pensem e encontrem caminhos para a proposição de ações crítico-transformadoras visando a um presente e, também, a um futuro melhor para eles(as) enquanto profissionais e, conseqüentemente, para seus (suas) alunos(as), que recebem um ensino altamente influenciado por todo esse contexto.

A seguir, apresentamos as etapas do EDF.

2.3 ETAPAS DO EDF

Conforme já mencionado, o EDF compõe-se de quatro etapas: 1) Revisão da literatura e diagnóstico da realidade estudada, 2) Elaboração do sistema didático experimental, 3) Desenvolvimento do experimento didático formativo, 4) Análise dos dados e elaboração do relatório.

2.3.1 Etapa 1 - Revisão da Literatura e Diagnóstico da Realidade Estudada

Nesta etapa, ocupamo-nos de leituras que pudessem embasar nossa pesquisa, teórica e metodologicamente. Revisitamos e ampliamos leituras já feitas durante o estudo de mestrado, acerca do nosso referencial de base – o ISD e sua vertente pedagógica do ensino de línguas com base em gêneros por meio do procedimento SD. A esse referencial associamos as leituras acerca da Clínica da Atividade visto que a SF implementada por nós envolveria a etapa de sessões de autoconfrontação simples e cruzada e a extensão ao coletivo.

Outra atividade realizada refere-se à busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, conforme já mencionamos na Introdução deste estudo. Todo esse conjunto teórico constituiu o referencial que nos ajudou a organizar o EDF e, em seu interior, a SF.

Ainda nessa etapa, buscando o diagnóstico da realidade estudada, fizemos uma análise das ofertas de eventos de formação continuada oriundas da SEED, além de um estudo acerca de documentos prescritivos nacionais e estaduais que tratam da formação continuada de professores, a saber - a Lei de Diretrizes e Bases – LDB Nº. 9394/96; a Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial – DCN / Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada; o Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica – todos em nível federal. E, em nível estadual, a Resolução SEED n. 1716 de 24/04/2018 e a Resolução n. 2007 – GS/SEED, de 21/07/2005.

Com relação, ainda, ao diagnóstico da realidade estudada, definimos o que denominamos de contextos macro e micro da pesquisa. O estudo abrangeu um contexto macro quando nos voltamos às análises das planificações dos cursos de formação continuada ofertados aos professores de língua inglesa do ensino fundamental II e do ensino médio da rede estadual de ensino do estado do Paraná. Em um contexto micro, mais especificamente em um dos 32 NRE que compõem a estrutura educacional do estado, realizou-se a oferta da SF aos professores de língua inglesa que se inscreveram para tal formação.

A seguir, apresentamos maiores detalhes sobre esses dois contextos.

2.3.1.1 Contexto macro da pesquisa

O Estado do Paraná, contexto mais amplo onde esta pesquisa foi realizada, é formado por 399²⁵ municípios, os quais se subdividem em 32 NRE, compondo um total de 1908 escolas que ofertam Ensino Fundamental – Anos Finais, 1536 escolas de Ensino Médio, 198 escolas que ofertam Educação Profissional Subsequente – Nível Técnico e Educação Profissional Integrada-EJA-PROEJA, além de 659 estabelecimentos que ofertam Educação de Jovens e Adultos Fase II e Ensino Médio. Toda essa imensa estrutura escolar envolve 53.163²⁶ professores(as) de todas as áreas do conhecimento e modalidades de ensino, 27.050²⁷ funcionários(as) efetivos(as) do quadro geral e do quadro funcional da educação básica. Importa ainda mencionar o número de professores(as) do quadro próprio do magistério – QPM de língua inglesa em todo o estado: 3.775 profissionais. Toda essa estrutura para atender a um total²⁸ de 546.408 alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais, 385.546 alunos do Ensino Médio Regular (envolvendo também Educação Profissional Subsequente – Nível Técnico e Educação Profissional Integrada-EJA-PROEJA), 107.403 alunos da Educação de Jovens e Adultos Fase II e Ensino Médio.

Com um Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0,749 (considerado alto), o Paraná ocupa a 5ª posição entre as 27 unidades federativas brasileiras. Os dados gerais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2017(envolvendo as redes federal, estadual, municipal e privada) indicam que o Paraná ultrapassou a meta estabelecida para o estado (6,2), tendo atingindo a marca de 6.5. Contudo, quando analisamos esses dados aplicando o filtro que seleciona apenas os dados de 8º/9º ano e 3ª série do ensino médio da rede estadual, observamos um índice muito inferior. Para o ano final do ensino fundamental II, o IDEB atingido foi de 4,6, quando a meta era de 4,8. No ensino médio, a situação se agrava. O total atingido foi de 3,7, não alcançando a meta que era de 4,6.

²⁵ Pesquisa realizada em 07/10/2019. Como chave de busca foram empregados os critérios: Opções de consulta: Escolas; mês –ano de referência: 12/2018; Níveis de agregação: geral do estado. (PARANÁ, 2018f).

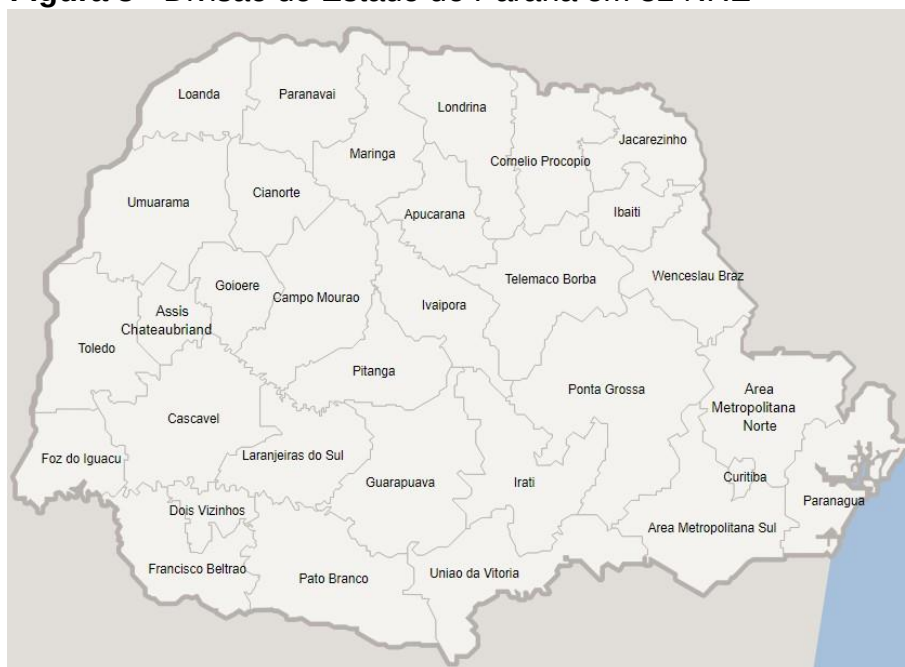
²⁶ Pesquisa realizada em 07/10/2019. Como chave de busca foram empregados os critérios: Opções de consulta: Professores/especialistas; mês –ano de referência: 12/2018; Formas de consulta: por pessoas/área de atuação; Níveis de agregação: geral do estado. (PARANÁ, 2018e).

²⁷ Pesquisa realizada em 07/10/2019. Como chave de busca foram empregados os critérios: Opções de consulta: Funcionários; mês –ano de referência: 12/2018; Níveis de agregação: geral do estado. (PARANÁ, 2018d).

²⁸ Pesquisa realizada em 07/10/2019. Como chave de busca foram empregados os critérios: Opções de consulta: Turmas e matrículas; ano de referência: 2018; Níveis de agregação: geral do estado. (PARANÁ, 2018).

Essa grande rede de ensino é mantida pela Secretaria de Estado da Educação - SEED com sua sede na capital do estado, a cidade de Curitiba. De modo a tornar a organização dessa oferta de ensino público mais próxima de cada município, dividiu-se o estado em 32 regiões de modo que cada uma delas constituísse um Núcleo Regional de Educação – NRE. Cada um desses NRE se incumbem de gerenciar um número de municípios e suas escolas, atendendo sempre às orientações emanadas da SEED. A Figura 03 demonstra essa divisão em 32 NRE:

Figura 3 - Divisão do Estado do Paraná em 32 NRE



Fonte: Paraná (2021b).

A Figura 3 apresenta uma ideia da dimensão que envolve a organização de processos de formação continuada da rede estadual de ensino do Paraná. Sem dúvida, um desafio que demanda muito planejamento, recursos financeiros, além de profissionais formadores engajados e fortemente preparados (epistemológica, pedagógica, axiológica, ontológica e linguisticamente) que possam assumir o papel de formadores(as) dos(as) professores(as) em serviço.

A necessidade de se estabelecer redes e comunidades colaborativas é claramente perceptível. Além disso, diante das diversidades proporcionadas pela

extensão que envolve esse sistema de ensino, buscar a imersão nas ofertas de formação é condição essencial para atendimento dessa diversidade.

Assim como há uma enorme diversidade de alunos e suas realidades sócio-históricas, há que se levar em conta também a própria diversidade dos(as) professores(as) que ministram aulas de língua inglesa nesta rede de ensino, os quais são oriundos de uma formação inicial muito diversificada. Tal diversidade envolve professores(as) formados(as) em instituições de ensino superior públicas estaduais, públicas federais, privadas, presenciais, a distância; além de uma cronologia que abrange professores(as) atuantes que ainda estão em formação inicial (situação que envolve alguns(mas) professores(as) com contratos temporários, os PSS), professores(as) com poucos anos de experiência ou já muito experientes; professores(as) que só se dedicam ao magistério e outros(as) que, além do magistério, exercem outras profissões.

Diante de um quadro como esse, indicamos as potenciais contribuições de um trabalho de formação focado nas dimensões de uma formação crítico-transformadora, buscando apresentar a esse(a) professor(a) possibilidades de assumir uma postura ativista transformadora em busca de assumir seu trabalho como um(a) professor(a) intelectual transformador (GIROUX,1997).

As análises das ofertas de formação continuada oriundas da SEED, que corresponde a um dos objetivos específicos deste estudo²⁹, abrangem essa totalidade de 32 NRE e mais de 3.000 profissionais que ministram aulas de língua inglesa no estado do Paraná.

2.3.1.2 Contexto micro da pesquisa

Partindo do contexto macro já apresentado, nosso estudo se volta a um contexto micro – o NRE de Apucarana – onde foi implementada a SF.

O NRE de Apucarana, um dos 32 NRE que formam a estrutura da educação no estado do Paraná, tem sob sua jurisdição um total de 16 municípios, 61 estabelecimentos de ensino da rede estadual, atendendo mais de 32.000 alunos. Para atender a essa demanda de escolas e quantidade de alunos, o NRE de

²⁹ Mapear quais as características das planificações cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação aos professores de língua inglesa do estado do Paraná, entre 2011 e 2019.

Apucarana contava, no ano de 2018, com um total de 97³⁰ professores(as) de língua inglesa.

A Figura 4 apresenta os 16 municípios que formam o NRE de Apucarana, cuja sede localiza-se no município de Apucarana:

Figura 4 - Municípios jurisdicionados ao NRE de Apucarana



Fonte: Paraná (2021c)

A área do município de Apucarana, onde se localiza a sede do NRE de Apucarana, é de 558,4 km², segundo o IBGE³¹. Localizada no norte do estado, a cidade fica a cerca de 370 km de Curitiba e próxima às cidades de Londrina e Maringá, a cerca de 590 km de São Paulo. Ocupa a 21ª maior economia do estado, apesar de seu PIB³² per capita ser o 219º do Paraná, sendo menor que a média estadual. Em sua microrregião³³ (que engloba 09 municípios), as cidades de Apucarana e Arapongas são os dois polos locais. Todos os municípios dessa microrregião, com exceção desses e também de Jandaia do Sul, têm uma presença agrícola forte, além de terem uma economia reduzida, focando, especialmente, na moveleira. Além da microrregião de Apucarana, também compõe o NRE de Apucarana a microrregião de Faxinal, com 07 municípios, totalizando, assim, os 16 municípios que formam o NRE de Apucarana.

³⁰ Os dados quantitativos aqui apresentados, correspondentes ao ano de 2018, foram extraídos de Paraná (2008c)

³¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

³² Produto Interno Bruto.

³³ Microrregião é, de acordo com a Constituição brasileira de 1988, um agrupamento de municípios limítrofes (UTFPR, 2012).

O fato de minha atuação como professora de língua inglesa da rede estadual estar vinculada ao NRE de Apucarana, desde o ano de 1992 quando assumi a vaga como professora concursada da rede estadual, foi o motivo que me levou a escolhê-lo como local para a implementação da SF. Desde 1992, tenho atuado na rede estadual como professora de língua inglesa e língua portuguesa nos ensino fundamental II e médio, além de atuar na Educação de Jovens e Adultos - EJA e também no próprio NRE de Apucarana como técnico-pedagógica responsável pela disciplina de língua estrangeira e pelo CELEM.

Com vistas a viabilizar a implementação da SF, foi necessário que ocorresse toda uma tramitação de solicitações e justificativas junto ao NRE, o qual as encaminhou à SEED. O processo teve início no mês de outubro de 2016 quando encaminhamos ofício³⁴ à Chefe do NRE, solicitando autorização para a oferta da SF e realização da pesquisa com os dados gerados. Junto ao ofício, apresentamos o projeto de pesquisa de nosso estudo. Como nossa proposta previa que os(as) professores(as) participantes pudessem cumprir parte de sua hora-atividade participando do curso, a chefe do NRE, embora tivesse aprovado, indicou que a proposta deveria ser encaminhada à SEED. Assim, organizamos toda a documentação, a qual integrou um protocolado encaminhado à SEED. Em dezembro de 2016 recebemos a resposta³⁵ favorável para a oferta da SF, contudo sem que o(a) professor(a) pudesse dispender de parte de sua hora-atividade para participar dessas atividades formativas. Foi necessário, também, que preenchêssemos um Requerimento e Termo de Compromisso de Pesquisa, solicitados pela SEED (Anexo 1). Por fim, diante do parecer favorável e com ressalvas ao uso da hora-atividade, conseguimos que a então chefe do NRE de Apucarana interviesse em nosso favor junto à SEED e, assim, conseguimos que os participantes pudessem ter parte de suas horas-atividade computadas na participação do curso.

2.3.2 Etapa 2 – Elaboração do Sistema Didático Experimental

³⁴ Apêndice 8

³⁵ Apêndice 9

A etapa de número dois do EDF refere-se à elaboração do sistema didático experimental. Consideramos que a organização da SF insere-se nesta etapa do EDF. Com base nos aportes teóricos já mencionados, organizamos o sistema didático experimental, assumido como uma SF, e o material - a Metassequência Didática - a ser utilizado no curso que seria ofertado aos(às) professores(as) de língua inglesa.

Após a realização do curso, alguns professores participaram das próximas etapas da SF, a saber, a implementação da SD em suas próprias aulas e, por fim, as sessões de autoconfrontação. Definimos o emprego da autoconfrontação (simples, cruzada e extensão ao coletivo), oriunda da Clínica da Atividade, para compor a SF, pois:

A situação da autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro-espectador, o que eles julgam ser suas constantes. [...] O aspecto mais importante reside, sem dúvida, no que o sujeito descobre a respeito de sua atividade, sobretudo quando ele não consegue expressá-lo. (CLOT, 2010, p. 138-139)

Temos, pois, que a grande contribuição da Clínica da Atividade é justamente a busca pela compreensão e transformação das situações de trabalho, propondo, para isso, uma abordagem metodológica na qual o trabalho passe a ser ou volte a ser um objeto de pensamento. Para tanto, a análise da atividade passa por quatro fases: a constituição do grupo de análise, autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada e a extensão ao coletivo.

2.3.3 Etapa 3 – Desenvolvimento do Experimento Didático Formativo

Tendo, então, realizado uma formatação inicial do sistema didático experimental (etapa 2), passamos ao seu desenvolvimento (etapa 3), que envolveu a realização dos encontros referentes ao curso, a implementação da SD elaborada pelos(as) professores(as) durante o curso e as sessões de autoconfrontação e extensão ao coletivo.

O curso foi oferecido aos(às) professores(as) com o objetivo geral de “promover espaços para estudos teórico-práticos acerca do ensino de língua inglesa

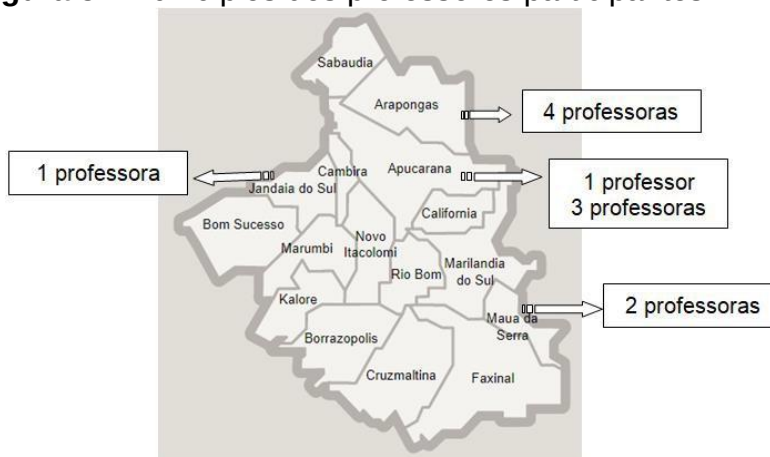
com base em gêneros de texto por meio do procedimento SD”. Os encontros presenciais ocorreram no dia da semana especificado pela SEED para o cumprimento da Hora-atividade (HA) dos(as) professores(as) de inglês – quintas-feiras.

A princípio, as inscrições foram abertas somente a professores(as) que atuassem no município de Apucarana – sede do NRE, devido à facilidade de deslocamento e arranjos de horários. Foram abertas 20 vagas, dentre as quais 04 foram preenchidas. Em decorrência do pouco número de inscritos, a oferta se estendeu a todos os demais municípios jurisdicionados ao mesmo NRE.

Para que o curso pudesse ser implementado foi necessário que obtivéssemos, junto à SEED, uma autorização, o que foi feito via NRE. Tendo, portanto, a autorização da mantenedora, demos início à divulgação também via NRE, o qual encaminhou e-mail à direção de todos os estabelecimentos de ensino solicitando aos diretores que fizessem a divulgação do curso junto aos(as) professores(as)³⁶ de língua inglesa. Ficou acordado com a SEED e também com o NRE que os(as) professores(as) participantes teriam o cumprimento de sua hora-atividade semanal na participação dessa atividade de formação continuada. No dia 24 de maio de 2017 seguiu, via NRE, o e-mail de divulgação do curso às escolas a ele jurisdicionadas. A cópia do e-mail enviado às escolas, bem como o material de divulgação seguem no Apêndice 1.

As inscrições para o curso foram encerradas com um total de um (01) professor e dez (10) professoras inscrito (as), de quatro (04) municípios, conforme demonstrado na Figura 05:

³⁶ Aqui fazemos uma ressalva, pois alguns professores de língua inglesa relataram a mim, informalmente, que não ficaram sabendo da oferta do curso a tempo de se inscreverem. E, como professora de língua inglesa da rede estadual, que fui por mais de 20 anos, posso atestar que falhas na divulgação de eventos nas escolas é algo a ser (re)pensado.

Figura 5 - Municípios dos professores participantes

Fonte: A autora.

Desses onze professores, duas professoras (do município de Mauá da Serra) não iniciaram o curso, restando nove, dos quais sete concluíram o curso. Duas professoras (do município de Arapongas) participaram de dois encontros somente, pois tiveram problemas de ordem pessoal que impossibilitaram a continuidade no curso. Dessa forma, demos continuidade com sete professores (01 de Jandaia do Sul, 04 de Apucarana e 02 de Arapongas).

O curso totalizou 40 horas-aula³⁹⁷, sendo 30 presenciais e 10 para realização de atividades a distância. Para compor as 30 horas-aula presenciais, foram destinados 15 encontros. Para cumprimento das 10 horas-aula a distância, os(as) participantes tinham como atividades a leitura dos textos teóricos indicados durante os encontros presenciais e também a organização do MDG e, posteriormente, da SD. Isto porque o tempo destinado aos encontros presenciais não seria suficiente para realizar todas as atividades propostas, sendo necessário que cada participante destinasse um tempo a mais para complementar as tarefas iniciadas nos encontros.

A princípio, o planejamento feito por nós, sugeria que os encontros acontecessem uma vez por semana, em um total de 15 encontros de 2 horas-aula cada. Contudo, durante o primeiro encontro, expusemos a proposta do cronograma aos(às) participantes que sugeriram fazer os encontros a cada quinze dias aumentando o total de 2 horas-aula para 4 horas-aula em cada encontro. Dessa forma, o curso se organizou em 8 encontros de 4 horas-aula cada um, totalizando 32 horas-aula, ou seja, 2 horas-aula extrapolaram o total delimitado para os encontros

³⁹⁷ Destacamos que cada hora-aula equivale a 50 minutos

presenciais, que era de 30 horas-aula. Contudo, os(as) professores(as) preferiram que acontecesse dessa forma. Todos os oito (08) encontros do curso foram videogravados. Contudo, não serão analisados tendo em vista a extensão que representaria para este texto de doutoramento

Dando sequência ao desenvolvimento do EDF, a próxima etapa que compôs a SF foi a implementação das SD produzidas. Contudo, ainda no ano de 2017, apenas uma professora implementou a SD produzida por ela. Sua decisão se deveu ao fato de estar em seu 7º mês de gestação, o que a impediria de realizar a implementação em 2018, por estar em licença maternidade. Os demais decidiram deixar para o ano letivo de 2018, tendo em vista que o final do ano geralmente é conturbado e poderia comprometer o processo de implementação.

No início do ano letivo de 2018, alguns fatos impossibilitaram que todos(as) os(as) professores(as) realizassem a implementação. Com relação à dupla que elaborou a SD com base em regras de jogos, as duas professoras envolvidas não puderam implementar o material. Uma delas, professora Ana, afastou-se de suas funções devido a problemas de saúde e a outra, professora Beatriz, passou por um procedimento cirúrgico no início do ano de 2018 e preferiu não se envolver com mais um trabalho quando retornou à escola.

Com relação a outra dupla, encarregada da SD com base no gênero infográfico, uma das professoras - professora Carla - implementou o material ainda em 2017 (nos meses de outubro, novembro e dezembro), conforme mencionado. A outra, professora Deise, iniciou a implementação ainda em 2017, juntamente com a professora Carla. Mas, como a turma de Deise era do período noturno, a implementação ficou prejudicada, não chegando ao seu final. Isso ocorreu porque muitos alunos que frequentam as aulas no período noturno, já no início de dezembro, deixam de ir às aulas por serem trabalhadores do comércio, o qual passa a abrir também no período da noite. Contudo, Deise prontificou-se em iniciar uma nova implementação no ano letivo de 2018, fato que não pôde se concretizar pois a docente afastou-se por problemas de saúde.

O outro grupo de professores, composto por três docentes, também enfrentou problemas para realizar a implementação. Uma das professoras - professora Érica - aposentou-se; a outra - professora Fernanda - passou a atuar

somente na Educação de Jovens e Adultos – EJA o que inviabilizou a utilização do material visto não ter sido pensado para tal contexto. O terceiro participante, professor Gustavo, não estava mais atuando no contexto de Ensino Médio, o qual havia sido levado em consideração, no ano de 2017, quando elaboraram a SD com base no gênero *PSA*.

Não obstante todos esses percalços, o professor Gustavo demonstrou interesse em implementar a SD. Assim, para que ele pudesse adequar o material a um dos contextos em que estava lecionando no ano de 2018 (os anos finais do ensino fundamental), foi decidido em comum acordo, entre o professor e a pesquisadora, que a implementação se daria com a utilização da SD sobre infográfico, produzida pelas professoras Carla e Deise e também já implementada pela professora Carla no ano de 2017. Assim, durante os meses de maio, junho e julho de 2018, o professor Gustavo ministrou suas aulas utilizando a SD com base no gênero infográfico.

É importante apontar aqui o distanciamento entre o que foi planejado e o que os/as professores/as de fato conseguiram realizar, o que acontece com frequência no contexto em que a pesquisa foi realizada. A alta rotatividade de profissionais causada pelo sistema de contratação temporária; o grande número de licenças médicas denotando o adoecimento da categoria, muitas vezes relacionado com a falta de condições objetivas de trabalho, são alguns fatores que colaboram para esse distanciamento entre o que se planeja e o que se almeja e o que efetivamente se pode e se consegue realizar.

Também entendemos como importante mencionar e destacar o esforço do professor Gustavo para implementar a SD e contribuir com a pesquisa, a despeito de toda sua sobrecarga de trabalho, ainda que não acreditasse e não gostasse do trabalho com gêneros (conforme demonstrado nos Quadros 9, 10 e 11).

O próximo passo da SF foi a realização das sessões de autoconfrontação simples, o que ocorreu no segundo semestre de 2018, tanto com a professora Carla quanto com o professor Gustavo. Também em 2018, realizamos a autoconfrontação cruzada, momento em que Carla e Gustavo estiveram presentes em um mesmo encontro para assistirem a excertos de suas aulas e, em seguida, com a mediação da pesquisadora, realizarem suas análises, tecerem seus comentários acerca do que assistiram. A última etapa da autoconfrontação – a extensão ao coletivo –

ocorreu apenas no segundo semestre do ano de 2019. Esse hiato de tempo ocorreu devido à minha permanência nos Estados Unidos (entre novembro de 2018 a maio de 2019) para realização do doutorado sanduíche. Toda essa etapa que compôs a autoconfrontação foi filmada e, posteriormente, transcrita para que pudéssemos realizar as análises.

Assim, demos como encerrada essa etapa de desenvolvimento do EDF, da qual fez parte a SF. Passamos, agora, à última etapa do EDF – a análise dos dados e elaboração da tese.

2.3.4 Etapa 4 – Análise dos Dados e Elaboração da Tese

A última etapa do EDF consiste em reunir todos os dados obtidos a partir do desenvolvimento do experimento para realizar as análises tendo em vista as perguntas de pesquisa e os objetivos estabelecidos.

A fim de melhor detalhar o escopo dos dados gerados, bem como as perguntas de pesquisa, os objetivos, as categorias e critérios de análise, apresentamos o Quadro 12:

Quadro 12 - Perguntas e objetivos da pesquisa, dados, categorias / critérios de análise

PERGUNTA GERAL Em que medida uma SF se configura como uma formação continuada crítico-transformadora, estabelecendo inter-relações com saberes e capacidades docentes, em diálogo com processos formativos ofertados pela SEED? OBJETIVO GERAL Investigar um processo de formação continuada de professores(as) de língua inglesa por meio de uma SF e suas inter-relações com Saberes e Capacidades Docentes e critérios de uma formação crítico-transformadora, em diálogo com processos formativos ofertados pela SEED.				
Perguntas específicas	Objetivos específicos	Conjuntos de dados	Categoria de análise	Crítérios de análise
Quais relações se estabelecem entre as formações continuadas de professores(as) de língua inglesa, oriundas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná entre os anos de 2011 e 2019, e as dimensões de uma formação crítico-transformadora em suas inter-relações com saberes e capacidades docentes?	Mapear quais têm sido as características das planificações dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação a professores(as) de língua inglesa do estado do Paraná entre 2011 e 2019, considerando as dimensões de uma formação crítico-transformadora, em suas inter-relações com saberes e capacidades docentes.	Conjunto de informações obtidas a partir de dados presentes no site diaadiaeducacao.org.br.	As 7 dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora: -Imersão; -Autoria; -Redes e comunidades colaborativas; -Formação pela linguagem; -Reflexividade -Atualização científica e técnica com a vertente psicopedagógica; -Mudança/ inovação, transformação. Os 7 Saberes Docentes: -Contexto, -Metodologia e Planificação das aulas, -Recursos, -Regência das aulas, -Atitudes de aprendizagem autônoma, -Avaliação no processo de ensino-aprendizagem, -Conhecimento teórico-científico)	- Os 32 critérios estabelecidos para todas as 07 dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora. - AS 52 capacidades docentes estabelecidas a partir dos 7 saberes docentes.

continua...

Quais inter-relações são recorrentes entre as dimensões de uma formação crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes em um instrumento de mediação – a MSD?	Caracterizar o papel do instrumento de mediação MSD, considerando as inter-relações recorrentes entre as dimensões de uma formação crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes.	- O instrumento de mediação MSD	Os 7 Saberes Docentes: -Contexto, -Metodologia e Planificação das aulas, -Recursos, -Regência das aulas, - Atitudes de aprendizagem autônoma, -Avaliação no processo de ensino-aprendizagem, -Conhecimento teórico-científico) As 7 dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora: -Imersão; -Autoria; -Redes e comunidades colaborativas; -Formação pela linguagem; -Reflexividade -Atualização científica e técnica com a vertente psicopedagógica; -Mudança/ inovação, transformação.	As 52 capacidades docentes estabelecidas a partir dos 7 saberes docentes. Os 32 critérios estabelecidos para todas as 07 dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora.
Em que medida uma SD (1ª e última versões), produzida por duas professoras participantes da SF, estabelece relações com os referenciais teórico-metodológicos que sustentam sua elaboração e aborda as dimensões ensináveis do gênero infográfico?	Avaliar a pertinência de uma SD (1ª e última versões), produzida durante a SF, em relação ao aporte teórico-metodológico que sustenta sua elaboração e às dimensões ensináveis do gênero infográfico.	SD produzida ao longo da SF.	- Macroestrutura da SD. - Modelo Teórico do gênero infográfico	Esquema da SD e seus elementos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); (MIQUELANTE, PONTARA, CRISTOVÃO, (2020). Elementos ensináveis do gênero infográfico.

Continua...

Quais inter-relações são recorrentes entre as dimensões de uma formação crítico-transformadora e saberes e capacidades durante as sessões de AC e EC?	Caracterizar as inter-relações recorrentes entre as dimensões de uma formação crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes ocorridas durante as sessões de AC e EC.	Transcrição das gravações das sessões de AC e EC.	Os 7 Saberes Docentes: -Contexto, Metodologia e Planificação das aulas, -Recursos, -Regência das aulas, - Atitudes de aprendizagem autônoma, -Avaliação no processo de ensino-aprendizagem, -Conhecimento teórico--científico) As 7 dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora: -Imersão; -Autoria; -Redes e comunidades colaborativas; -Formação pela linguagem; -Reflexividade -Atualização científica e técnica com a vertente psicopedagógica; -Mudança/ inovação, transformação.	AS 52 capacidades docentes estabelecidas a partir dos 7 saberes docentes. Os 32 critérios estabelecidos para todas as 07 dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora.

Fonte: A autora.

A fim de melhor explicitar o caminho percorrido por nós ao tratarmos dos dados de nosso estudo, apresentamos os procedimentos de análise para cada conjunto de dados.

2.3.4.1 Pergunta 1 e seus procedimentos de análise

Para respondermos à pergunta de número 1, “Quais relações se estabelecem entre as formações continuadas de professores(as) de língua inglesa, oriundas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, entre os anos de 2011 e 2019, e as dimensões de uma formação crítico-transformadora em suas inter-relações com saberes e capacidades docentes?”, apoiamo-nos em dados, categorias e critérios de

análise conforme descrevemos a seguir.

Cada uma das proposições de eventos formativos foi analisada a partir das informações colhidas no site [diaadiaeducacao](http://diaadiaeducacao.gov.br), onde constavam local, abrangência e período de realização, órgão proponente, objetivos, conteúdos propostos e a metodologia empregada. Com base nessas informações, selecionamos os dados que nos possibilitaram olhar para cada dimensão de uma formação continuada crítico-transformadora, na tentativa de observar seu possível grau de atendimento. Conforme disposto no Capítulo 3, apresentamos a proposta de uma formação continuada tida como crítico-transformadora, a qual se organiza a partir de sete (07) dimensões, a saber: i) imersão; ii) autoria; iii) redes e comunidades colaborativas; iv) formação pela linguagem; v) reflexividade; vi) atualização científica e técnica; vii) mudança, inovação, transformação.

Utilizamos-nos do procedimento proposto por Bulea (2010) sobre os Segmentos de Orientação Temática (SOT), os quais indicam uma introdução, apresentação ou início de um tema; bem como os Segmentos de Tratamento Temático (STT), nos quais o tema é efetivamente tratado, desenvolvido, explicitando-o.

Assim, a categoria de análise - dimensão imersão - foi analisada com base nos SOT - local, abrangência, período de realização, proponente, objetivos -, os quais se desdobraram em STT que os explicitaram. Os STT identificados serviram de base para analisarmos cada um dos critérios da dimensão imersão, a saber, i) Valorização e aproximação do contexto de trabalho; ii) Compreensão da escola como espaço concreto e real de formação; iii) Reflexão situada no contexto docente com / nas / pelas ações cotidianas da organização escolar; iv) Rompimento da dicotomia teoria e prática.

Por sua vez, a dimensão autoria foi analisada com base no SOT - objetivos. Os STT identificados a partir desse SOT foram empregados para análise dos critérios da dimensão autoria, a saber, i) Protagonismo dos atores professores; ii) Professores autores; iii) Encaminhamentos para ações que visem sanar / minimizar desafios, problemas, dilemas; iv) Produção / avaliação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino; v) Construção de sua singularidade em detrimento de uma reprodução acrítica; vi) Valorização dos saberes locais na busca por respostas / soluções de problemas, conflitos inerentes ao trabalho docente.

A dimensão redes e comunidades colaborativas foi analisada com base nos SOT - período, objetivos, metodologia, abrangência. Os STT identificados a partir desses SOT foram empregados para análises de cada critério da referida dimensão, a saber, i) Presença de coletividade, colegialidade; ii) Ambiente e condições propícias para ouvir, trocar ideias, acolher proposições divergentes, compartilhar práticas; iii) Formação de grupos colaborativos entre os pares, entre escolas e universidade, entre escolas e NREs; iv) Presença de espaços potencializadores de redes: grupos permanentes de estudo presenciais ou online, ambientes online ou presenciais para trocas de experiências.

A dimensão formação pela linguagem foi analisada com base nos SOT - período, objetivos, metodologia, conteúdos. Os STT identificados a partir desses SOT foram empregados para análises dos critérios da referida dimensão, a saber, i) Práticas reais de produção e circulação de conhecimento pela linguagem oral, escrita; ii) Registros dos resultados dos trabalhos; iii) Exposição das práticas realizadas; iv) Desenvolvimento de suas próprias capacidades de linguagem; v) Práticas concretas de documentar as ações.

A dimensão reflexividade foi analisada com base nos SOT - objetivos, metodologia, conteúdos. Os STT identificados a partir desses SOT foram utilizados para analisarmos os critérios da referida dimensão, a saber, i) Pesquisar e refletir sobre premissas teóricas em relação ao objeto de estudo; ii) Pesquisar e refletir sobre o contexto de ensino em que estão envolvidos, e sobre o discurso oficial que permeia esse contexto; iii) Pesquisar e refletir sobre a língua e seu funcionamento em contextos diversos; iv) Pesquisar e refletir sobre as práticas de ensino de línguas em sala de aula (planejamento, implementação e registros); v) Refletir sobre os valores que envolvem o ensino como um todo, no micro e no macro contextos educacionais; vi) Perceber, analisar e refletir sobre as dificuldades, interrupções, conflitos.

A dimensão atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica foi analisada com base no SOT - conteúdo. Os STT identificados a partir desse SOT foram utilizados para análise dos critérios da referida dimensão, a saber, i) Articulação entre conteúdos disciplinares e fenômenos diários da vida; ii) Presença de conteúdos específicos da área de atuação; iii) Presença de conteúdos teórico-metodológicos relacionados ao trabalho docente.

Por fim, a dimensão mudança, inovação, transformação foi analisada com base em todos os SOT já apresentados - local, abrangência e período de realização; proponente, objetivos; metodologia; conteúdos. Os STT já apresentados e analisados em cada uma das dimensões serviram de base para a análise do atendimento ou não da última dimensão.

Todas essas análises se efetivaram ao empregarmos os termos C, CP e NC para cada um dos critérios, em cada uma das dimensões:

- C – quando o critério da dimensão foi contemplado, ou seja, apresenta a possibilidade de ser atendido em todas as suas especificidades.
- CP – quando o critério da dimensão foi contemplado parcialmente, ou seja, há a possibilidade de ser atendido, mas não integralmente.
- NC – quando o critério da dimensão não foi contemplado no evento formativo.

Após todas as dimensões terem sido categorizadas, em cada evento formativo (Vide apêndice 6) e, diante do quadro completo de análises³⁸, levantamos o percentual de atendimento de cada dimensão, em cada evento formativo. O Quadro 13 demonstra como se deu essa segunda etapa da análise do evento formativo de número 1, do ano de 2011, tendo sido feito o mesmo processo para todos os demais eventos formativos.

³⁸ O quadro contendo a análise completa encontra-se no Apêndice 06.

Quadro 13 - SOT e STT analisados no evento formativo 1 - 2011

EVENTO FORMATIVO 1 - 2011			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados em cada dimensão	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C:25% CP:50% NC:25%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Auditório da Universidade Federal do Paraná - Curitiba. Abrangência: 21 professores do NRE da Área Metropolitana Sul - AMS do município de Curitiba. Proponente: NRE AMS Período: 1 dia Objetivos:- Traçar um panorama do ensino e aprendizagem da língua inglesa na contemporaneidade. - Discutir conceitos de texto, discurso, gêneros textuais e letramento crítico.- Refletir sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas do NRE AM-SUL. Metodologia: Palestra, mesa redonda, oficinas e debate. Conteúdos: Língua como discurso; texto; discurso; gêneros textuais; letramento crítico.
Autoria	C:0% CP:0% NC:100%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C:0% CP:50% NC:50%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C:0% CP:20% NC:80%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C:0% CP:50% NC:50%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C:33% CP:66% NC:0%	Conteúdos	
Mudança, Inovação, Transformação	C:0% CP:0% NC:100%		
TOTAL	C:7% CP:31% NC:62%		Não há dados que demonstrem o atendimento dessa dimensão, ainda que parcialmente.

Fonte: A autora.

Em uma etapa posterior, procuramos inter-relacionar as análises obtidas de cada evento formativo com os saberes e capacidades docentes propostos por nosso estudo. Para tanto, nos valem da reorganização das dimensões de uma formação crítico-transformadora, relacionando-as a cada um dos sete saberes docentes, conforme demonstrado no Quadro 21 apresentado no Capítulo 3.

Finalmente, retomamos as análises feitas quanto ao atendimento geral de cada dimensão (conforme Gráfico 5 do Capítulo 3) no conjunto dos eventos realizados entre 2011 e 2019 e, a partir dos percentuais obtidos nessa primeira análise, realizamos as devidas correlações e obtivemos os percentuais de atendimento dos saberes docentes.

2.3.4.2 Pergunta 2 e seus procedimentos de análise

Para respondermos à pergunta de número 02 de nosso estudo: “Quais inter-relações são recorrentes entre as dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes em um instrumento de mediação - a MSD?”, organizamos a sinopse de toda a MSD. Ressaltamos que, tanto o material MSD, quanto a sinopse organizada por nós encontram-se, na íntegra nos Apêndices 2 e 3, respectivamente.

O objetivo da sinopse é descrever de forma condensada o conjunto de dados resultante de transcrições de uma sequência de ensino. Embora nossas análises não recaiam sobre uma sequência de ensino, mas sim sobre um material utilizado em uma SF, entendemos ser possível nos apropriarmos dos três níveis de análise: nível inferior, nível intermediário e nível superior (GAGNON, 2010) de modo a apresentar o conjunto de atividades proposto, fornecendo subsídios quanto à macroestrutura e seus subníveis, bem como sua disposição sequencial, relacionando-os aos conteúdos gerais propostos.

Apresentamos os níveis de análise de acordo com as seguintes³⁹ especificações:

- I) em azul, apresentamos os agrupamentos da macroestrutura, correspondentes ao nível superior;
- II) em rosa, estão as tarefas denominadas de pergunta geral (PG), correspondentes ao nível intermediário;
- III) em verde, os subitens das PG, denominadas de perguntas específicas (PE), as quais correspondem ao nível inferior.

³⁹ Baseamo-nos em Stutz (2012) para apresentarmos as categorias de análise da sinopse.

Segue, no Quadro 14, uma parte da sinopse da MSD, correspondente à Apresentação da Situação e Módulo 1:

Quadro 14 - Sinopse – Apresentação da Situação e Módulo 1

Níveis	Localização na MSD	Tipo de enunciado	Temáticas envolvidas	Descrição das tarefas
1.1	Apresentação da situação		- O papel da educação e do professor	
2.1	Atividades 1 e 2	PG	- Discussões a partir dos vídeos selecionados: -Escola Educação Alienação – Viviane Moséll e -Educação segundo os sonhos de Rubem Alvesll .	Assistir aos vídeos, seguidos de discussões.
2.2	Atividade 3	PG	- Discussões a partir do contexto específico de ensino de língua inglesa nas escolas públicas.	Responder à pergunta desencadeadora da discussão.
2.3	Atividade 4	PG	- Relação entre as discussões anteriores e o ensino da leitura e da escrita.	Realizar discussões desencadeadas a partir de uma imagem e uma citação de Bazerman.
2.4	Atividade 5	PG	- Discussões a partir do contexto específico de cada professor presente no curso.	Realizar discussões a partir de questão proposta no material.
1.2	Apresentação da situação		Agir praxiológico	
2.5	Atividade 6	PG	Definição do agir praxiológico.	- Realizar discussões para definição do agir geral que norteará todo o curso.
1.3	Módulo 1		Métodos e abordagens de ensino de línguas	
2.6	Atividade 1	PG	Excertos de atividades de diferentes livros didáticos, representativos de diferentes épocas e métodos de ensino.	Observar excertos de atividades em slides de powerpoint e realizar discussões sobre eles.

continua...

continuação...

Níveis	Localização na MSD	Tipo de enunciado	Temáticas envolvidas	Descrição das tarefas
3.1	A	PE	Reconhecimento do foco de trabalho presente em cada atividade anteriormente analisada.	Realizar atividades entregues em material impresso, a partir dos slides já vistos e também a partir da análise dos próprios livros didáticos.
3.2	B	PE	Percepção do diferencial entre cada excerto apresentado.	
3.3	C	PE	Reconhecimento da época/ano referente a cada excerto apresentado	
2.7	Atividade 2	PG	Texto de apoio sobre métodos e abordagens de ensino	Ler o texto indicado: -Alguns aspectos do ensino de língua estrangeira – dos métodos ao pós-métodoll.
3.4	Atividade 3	PE	Identificação da concepção de linguagem subjacente a cada método/abordagem de ensino de línguas apresentado.	Resolver a atividade proposta no material sobre a concepção de linguagem.
1.4	Módulo 1		Concepção de linguagem	
2.8	Atividade 4	PG	Respostas de alguns pesquisadores à seguinte pergunta: -O que é ensinar/aprender língua(gem)?II	Ler e discutir a partir dos excertos das respostas dadas por cada pesquisador acerca da pergunta em destaque.
3.5	Atividade 5	PE	Pontos convergentes entre os excertos.	Responder às perguntas apresentadas no material.
3.6	Atividade 6	PE	Identificação da presença de pontos com os quais discorda.	
1.5	Módulo 1		Ensino com base em gêneros	
2.9	Atividade 7	PG	Possibilidades do uso de gêneros no processo de ensino e aprendizagem de línguas.	Assistir ao Vídeo (Charles Bazeman e Carolyn Miller) seguido de discussões.

continua...

conclusão.

Níveis	Localização na MSD	Tipo de enunciado	Temáticas envolvidas	Descrição das tarefas
3.7	Atividade 8	PE	Concepções pessoais acerca da presença de gêneros no processo de ensino e aprendizagem de línguas.	Responder à pergunta apresentada no material acerca das concepções pessoais sobre o ensino com base em gêneros.
3.8	Atividade 9	PE	A escolha dos gêneros para o trabalho em sala de aula.	Assistir ao vídeo (Charles Bazeman e Carolyn Miller) seguido de discussões.
2.10	Atividade 10	PG	Texto de apoio: o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo	Ler, em momento extraclasse, o texto indicado para discussões no próximo encontro.
2.11	Atividade 11	PG	Texto de apoio: a sequência didática e suas especificidades.	Ler, em momento extraclasse, o texto indicado para discussões no próximo encontro.

Fonte: A autora.

Além de categorizar as atividades de acordo com os níveis supramencionados, também apontamos os saberes e capacidades docentes potencialmente mobilizados em cada uma das macroestruturas da MSD (Vide Apêndice 3)

2.3.4.3 Pergunta 3 e seus procedimentos de análise

Retomamos a pergunta de número 03 de nosso estudo: “Em que medida uma SD (1ª e última versão), produzida por duas professoras participantes da SF, estabelecem relações com os referenciais teórico-metodológicos que sustentam sua elaboração e abordam as dimensões ensináveis do gênero infográfico?”

Para responder a essa pergunta, inicialmente, realizamos estudos acerca do gênero de texto infográfico para organizarmos o seu modelo teórico, o qual encontra-se no Apêndice 4. Em seguida, organizamos a macroestrutura das duas versões da SD com o intuito de promover a comparação entre as etapas da SD presentes em cada uma (de acordo com as orientações⁴⁰ apresentadas durante o curso), ao mesmo tempo em que estabelecemos as inter-relações com os elementos ensináveis do gênero, conforme proposto no modelo teórico do gênero.

⁴⁰ As orientações para elaboração da SD, usadas durante o curso, estão no Apêndice 10.

Segue, no Quadro 15, um exemplo da macroestrutura de uma etapa da SD, em suas duas versões:

Quadro 15 - Macro- estrutura I – A Apresentação da Situação

ESTRUTURA DE BASE DE UMA SD – PÁGINA INICIAL (apresentação da situação de comunicação, dos objetivos, destaque ao gênero em estudo)			
Macro estrutura da 1ª versão da SD	Relações com os elementos ensináveis do gênero infográfico	Macro estrutura da Versão Final da SD	Relações com os elementos ensináveis do gênero infográfico
- Sem página inicial para apresentação da SD. - Informações iniciais juntamente com o Módulo 1. - Objetivos elencados juntamente com a - Situação de comunicação. - Sem destaque para o gênero. - Destaque para o tema por meio de uma imagem e do título. - Gênero mencionado no parágrafo introdutório.	- Características discursivas do gênero (mistura do não-verbal e o verbal). - Esfera social de circulação do gênero. - Tema	- Página inicial com a presença de um texto do gênero em estudo. - Objetivos continuam os mesmos da 1ª versão. - Situação de comunicação ainda vinculada aos objetivos. - Sem destaque à importância da Situação de comunicação. - Mesmo título - Parágrafo introdutório menciona a presença de um texto do gênero e pede que os alunos o observem.	- Características discursivas do gênero (mistura do não-verbal e o verbal). - Esfera social de circulação do gênero. - Tema - Layout.

Fonte: A autora.

Com base nas macroestruturas de cada etapa da SD realizamos nossas análises.

2.3.4.4 Pergunta 4 e seus procedimentos de análise

Para respondermos à pergunta de número 4 “Quais inter-relações são recorrentes entre as dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes durante as sessões de AC e EC?”, apoiamos-nos em dados, categorias e critérios de análise conforme descrevemos a seguir.

Cada uma das sessões de ACS, ACC e também a EC foram filmadas e, na sequência transcritas. Sendo uma (01) ACS com Carla e uma (01) com Gustavo,

uma (01) ACC com Carla e Gustavo e, para finalizar, 01 EC com todo o grupo que participou dos encontros de formação. A fim de analisarmos os dados das transcrições, empregamos duas (02) grandes categorias, a saber, as sete (07) Dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora e seus 32 critérios; sete (07) Saberes docentes e suas 52 capacidades docentes.

Para tanto, empregamos os seguintes procedimentos de análise: Codificação descritiva (SALDAÑA, 2013) e Segmento de Orientação Temática – SOT (BULEA, 2010).

O procedimento de codificação descritiva compõe o processo de codificação proposto por Saldaña, considerando código como uma palavra ou frase que sintetiza, salienta, captura a essência de um conjunto de dados.

Para o autor, esse processo constitui um dos possíveis caminhos para análise dos dados. Ele propõe dois ciclos de codificação, os quais apresentam 31 possibilidades diferenciadas de codificar os dados, enfatizando que a codificação consiste em uma etapa transitória entre a geração dos dados e a análise extensiva dos mesmos.

Antes do primeiro ciclo de codificação, Saldaña propõe as etapas de pré-codificação e reflexão, e a de elaboração de memórias. Na pré-codificação e reflexão pode-se lançar mão de técnicas de sublinhar, negritar, circular palavras, frases, expressões que chamem à atenção a partir das teorias que embasam o estudo. Já na elaboração de memórias, a proposta é que se levantem questionamentos, análises e comentários pessoais acerca dos dados já pré-codificados anteriormente. Entendemos que passamos pela pré-codificação e a elaboração de memórias quando realizamos a leitura de todas as transcrições e, ao mesmo tempo, assistimos aos vídeos correspondentes a elas. Isso nos possibilitou refletir sobre cada uma das interações, destacando o que mais nos chamava à atenção. Também consideramos termos realizado a etapa de elaboração de memórias no momento em que fizemos nossos próprios comentários nos textos das transcrições.

Em seguida, entramos no primeiro ciclo de codificação, a partir do método denominado codificação descritiva, o qual consiste em resumir o tópico básico de um excerto dos dados qualitativos, normalmente, empregando substantivos ou frases curtas de modo a especificar sobre o que é falado no trecho em questão. Segundo o autor, esse primeiro processo de análise possibilita ao leitor

compreender o que o pesquisador viu e percebeu nos dados. Com base em Turner (1994), Saldaña (2013) esclarece que a codificação descritiva consiste em um ciclo de desenvolvimento de vocabulário básico dos dados, formando categorias que servirão de base para um trabalho posterior de análise.

Com vistas a exemplificar essa etapa da codificação descritiva, apresentamos o Quadro 16:

Quadro 16 - Etapa da Codificação descritiva

Participante	Tempo	Transcrição	Codificação descritiva
PP	6'04 a 6'19	Aha. Então , vamos ver aqui ó... que o vídeo você assistiu com eles na aula 1 né. Você já começou direto com o vídeo . Quer dizer , você fez uma adaptação né. Você fez uma adaptação no material né	Constatação sobre a realização de adaptações por parte da profa. Devia ter perguntado por que das adaptações já que o Gustavo, ao contrário, não quase nenhuma
Carla	6'19	Fiz	
PP	6'20 a 6'22	Embora você mesma tenha elaborado, você já fez adaptação né	
Carla	6'24	Foi... e tem muita adaptação	
PP	6,35 a 6,37	Sim... deixa eu achar o momento que você vai questionando eles	O planejamento e as adaptações na condução da aula Diferentemente do Gustavo, Carla aponta para momentos de seu planejamento
PP	8'20 a 9'44	Então, eu também , eu havia selecionado esse momento como um momento assim bem legal né, que eles foram introduzidos ali ao assunto, ao gênero né, eles participaram né, conforme você relacionou. Então achei também um momento bem interessante da aula. E interessante que você fez essa mudança né. Engraçado, a gente mesmo elabora o material , mas na prática né...	
Carla	9'45 a 9'46	Eu passo muito por isso.	
PP	9'47	E?	
Carla	9'48 a 9'58	Planejando... eu vou fazer isso: pa, pa, pa ... tenho segurança é isso que eu tenho que fazer, mas na hora, muitas vezes, por algum motivo sabe inesperado...	
PP	9'59	Dá um tilte...	
Carla	10'0 a 10'07	Eu não sei nem se dá, eu vou me adaptando à situação , ao momento, à atmosfera que eu tenho aquele aluno pra trabalhar	
PP	10'07	Aha	
Carla	10'08 a 10'15	Então, às vezes , o que foi planejado, eu não dou conta de fazer, da maneira como eu planejei sabe.	

continua...

conclusão.

Participante	Tempo	Transcrição	Codificação descritiva
Carla	10'38 a 11'08	Eu não gosto de ficar assim com o material na mão e ficar apontando assim. Fica tão morto. O ideal seria tá projetando né. Eles terem o material pra referência e realizar as tarefas, mas não no momento assim de instrução, ficar com materialzinho na mão, pobre, pobreza...	Reconhecimento da ausência de outros recursos pedagógicos Poderia ter perguntado a ela porque não usou outros recursos além do material elaborado. Falha da pesquisadora...
PP	12'31 a 12'33	Aí você tá anotando quem não trouxe material.	
Carla	12'34	Eu tô...	

Fonte: Transcrição da ACS de Carla.

Com esse exemplo demonstramos como foi registrada a etapa da codificação descritiva de cada uma das transcrições. Após termos feito a leitura bem como os comentários em todo o texto da ACS de Carla e também de Gustavo, reunimos os excertos cujas codificações apresentavam aproximações temáticas, como vemos no Quadro 16. Ainda nesse momento, também usamos cores diferentes para identificar excertos conforme apresentavam aproximações com cada uma das dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora, a saber:

- Amarelo – Dimensão reflexividade
- Verde – Dimensão autoria
- Azul - Dimensão imersão
- Rosa – Dimensão Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica
- Cinza – Dimensão mudança, inovação, transformação.

Deixamos na cor vermelha comentários, dúvidas nossas acerca dos excertos.

Tendo finalizado essa parte da codificação e da organização dos excertos a partir dessa codificação, estabelecemos os Segmentos de Orientação Temática – SOT para cada grupo temático da codificação descritiva. Dessa forma, chegamos a ¹² SOT, a saber, i) Planejamento e (não) adaptações no uso do material, ii) (Des)continuidades da escola pública e as inter-relações com o desenvolvimento dos alunos, iii) Condições objetivas de trabalho e as formações continuadas, iv) Os (não) entendimentos sobre o ensino com base em gênero e a SD, v) O

procedimento SD e a etapa da Apresentação da Situação, vi) O trabalho com leitura, vii) O procedimento SD e a etapa de Produção Inicial, viii) O procedimento SD e o trabalho com a escrita como processo, ix) O procedimento SD e a Revisão e Reescrita, x) O procedimento SD e a Circulação Social dos textos dos alunos, xi) O procedimento SD e a agência dos alunos.

O agrupamento realizado em cada SOT contemplou excertos das transcrições da ACS de Carla e Gustavo. Também nesse momento, fizemos uma indicação das inter-relações entre os excertos das transcrições e as dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora e os saberes docentes.

Com a ACC e EC traçamos as inter-relações entre excertos desses momentos e os SOT já definidos a partir da ACS.

Tendo exposto os nossos objetivos e perguntas de pesquisa, o conjunto de dados e suas categorias, critérios e procedimentos de análise, trataremos dos princípios éticos envolvidos neste estudo.

2.4 ÉTICA NA PESQUISA

Uma vez que nossa pesquisa trata das possibilidades de formação continuada de professores(as) ao apresentar a SF como um possível caminho para uma formação continuada crítico-transformadora, apoiamos-nos em Freire (2019) quando ele afirma que ensinar exige estética e ética e que estar distante ou fora da ética é uma transgressão. Da mesma forma, trazemos essa consideração para o campo da pesquisa em linguística aplicada, a qual exige estética e ética, ou seja, decência e boniteza – nas palavras de Freire.

A boniteza emerge ao acreditarmos que é possível (trans)formar para melhor o contexto da escola pública e que, para tanto, faz-se necessário conhecê-la, entendê-la, valorizá-la, entendendo e tendo a consciência da nossa incompletude enquanto seres humanos, o que nos leva a um constante processo de busca, de pesquisa, pautado pelo requisito básico da ética, pois “[...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fazemos seres éticos.” (FREIRE, 2019, p. 34)

Assim o sendo, ao nos assumirmos como seres éticos, pesquisadores pautados pela ética, devemos, de acordo com Freire condenar, o cinismo de um

discurso hegemônico, a exploração, o falsear da verdade, o golpear ao fraco e indefeso, o soterramento do sonho e da utopia, o testemunho mentiroso, as manifestações discriminatórias. E, ao ter consciência, ou melhor, ao nos colocarmos em um processo de busca dessa consciência a respeito da nossa presença e nossas possibilidades de atuação, de intervenção, de rompimentos, de transformação no contexto específico desta pesquisa, é que a nós se impõe, de acordo com Freire, a responsabilidade e a necessidade da ética.

Dito isto, com vistas ao cumprimento burocrático dos aspectos éticos e morais necessários a este estudo, realizamos os encaminhamentos exigidos pela Plataforma Brasil. Antes de iniciar qualquer processo de geração de dados, o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL, sob o número CAAE: 61986516.0.0000.5231. Após avaliação, o estudo foi registrado sob o Parecer no. 1.849.276/16 .

Além disso, conta com o respaldo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED que autorizou a realização dos encontros de formação com os professores de língua inglesa. Para tanto, assumimos o compromisso com a SEED de apresentar a ela os resultados da pesquisa, o que nos leva a confiar que os resultados obtidos a partir deste estudo poderão servir de parâmetro para se (re)avaliar as ofertas de formação continuada oriundas da Secretaria.

Após finalizadas as primeiras etapas formais de autorização para realização da pesquisa, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 5).

A seguir, apresentamos o Capítulo 3 destinado às discussões acerca do ensino como trabalho, em que apresentamos nossa proposta para uma formação continuada crítico-transformadora, bem como analisamos alguns eventos formativos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

3 ENSINO – TRABALHO – (TRANS)FORMAÇÕES

Este ato de tornar-se – e este é um projeto, pois nunca está completo, sempre tornando-se – um estudioso/ativista crítico é complexo. (APPLE, 2017, p. 75)

Discorreremos, a seguir, sobre alguns referenciais que situam o trabalho do(a) professor(a) em um contexto que se vê constrangido pelas relações sociais que o circundam, sendo, portanto, imprescindível a compreensão dessas relações de modo a promover um trabalho não alienado e não alienante.

3.1 O TRABALHO DO(A) PROFESSOR(A) E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO

Ao tratar da situação do trabalho educacional na sociedade contemporânea Machado, Ferreira e Lousada (2011) argumentam sobre a necessidade de entrecruzar os estudos sobre as relações postas entre o trabalho e a educação e as questões do trabalho em geral, refletindo sobre as tendências políticas, econômicas, sociais e educacionais, uma vez que o trabalho educacional, em consonância com o trabalho em geral, encontra-se constrangido a padrões econômicos que se instalam em determinada sociedade, em determinado período histórico.

Nesse sentido, pensar a formação do(a) profissional professor(a) requer pensar todo um contexto sócio-histórico que permeia o agir desse trabalhador em relação ao mundo do trabalho e aos modos de produção. Segundo Saviani (2013), o clima cultural próprio do início da década de 1990 e que perdura até hoje – a pós-modernidade – nos remete ao neoliberalismo, o qual impõe ao sistema educacional, de acordo com Kuenzer (2004), uma pedagogia da exclusão, caracterizada por duas expressões “exclusão includente” e “inclusão excludente”⁴¹. Silva (2015) discute também como o neoconservadorismo aliado ao neoliberalismo colaboram para a formatação de um sistema educacional que impossibilita e até mesmo reprime as

⁴¹ “Do ponto de vista do mercado [...] com a “**exclusão includente**” identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. [...] equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a **inclusão excludente**, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.” (KUENZER, 2005, p. 14-15).

iniciativas de construção de um espaço para uma educação pública em que a discussão e o exercício da democracia se efetivem. A esse respeito o autor esclarece:

O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado. O neoconservadorismo é constituído por aqueles grupos que pregam uma volta aos antigos, tradicionais e "bons" valores da família e da moralidade. (SILVA, 2015, p. 26)

Nesse contexto, o conceito de exclusão includente e inclusão excludente, apresentado por Kuenzer (2004), remete-nos a meios de produção de um mundo capitalista guiado por bases tecnológicas flexíveis. Dessa forma, as forças neoliberalistas e neoconservadoras se efetivam nos ambientes escolares, marcadamente, os da educação pública, na busca de um(a) trabalhador(a) multitarefa, em grande parte "tarefeiro", realizando "ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação social", ao contrário, promovendo o disciplinamento para a vida social e produtiva, tal qual se apresenta a partir dos processos de produção, solidificando a valorização do capital (KUENZER, 2004). A lógica das competências emerge submetendo o(a) trabalhador(a) às forças do processo produtivo, enredando-o em sua própria alienação. Obviamente, isso se reflete no processo de formação do(a) professor(a), tanto inicial quanto continuada.

Cosmo e Fernandes (2009), ao tratarem da formação continuada neste contexto do neoliberalismo, afirmam:

A formação continuada – por sua vez, também ganha ares cada vez mais fortes de instrumentalização técnica, sendo também preferencialmente realizada no próprio ambiente da escola e /ou à distância e, evidentemente, posta como um meio de ascensão profissional e de distribuição de méritos. (COSMO; FERNANDES, 2009, p. 15)

É preciso, pois, reconhecer a presença do trabalho alienado e alienante no contexto escolar. A alienação nos remete aos termos alienante e ao mesmo tempo alienado, ligando-se ao trabalho na medida em que o produto do próprio trabalho torna-se um objeto estranho ao(à) próprio(a) trabalhador(a), ou seja:

[...] o trabalho efetivado pelo homem não o concretiza como ser humano genérico, esse trabalho só é um meio para sustentação da estrutura capitalista. Pela forma de organização da produção, o homem só realiza parte do processo de produção do produto e nem sequer sabe ao certo como se dá todo o processo de produção. Após a finalização da mercadoria, muitas vezes, o trabalhador, que foi peça essencial para a sua efetivação, nem pode desfrutar dela, por ser algo inacessível financeiramente ou por não atender às reais necessidades de sua vida cotidiana. (POLIDO, 2018, p. 28)

Nessa perspectiva, considerando o trabalho docente como uma unidade, ele se constitui como tal a partir e entre suas relações essenciais, na articulação de seus elementos, responsáveis pela sua natureza, produção e seu desenvolvimento (BASSO, 1998). Porém, quando essas relações não se estabelecem, quando o sentido pessoal desse trabalho desenvolvido pelo(as) professor(a) se separa de sua significação, será um trabalho alienado:

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. (BASSO, 1998, p. 9)

Nesse mesmo sentido, as precárias condições objetivas de trabalho do(a) professor(a), que acarretam um trabalho alienado, por sua vez, também podem levar os(as) professores(as) a realizarem práticas pedagógicas alienantes, comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem:

Alienante porque o trabalho resumido a repetir conteúdos imutáveis embota o professor. A reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. (BASSO, 1998, p. 11)

É, pois, na contramão dessa visão neoliberal, assumindo um desejo de ter um espaço escolar verdadeiramente preocupado com o desenvolvimento dos(as) alunos(as), assim como com a valorização do(a) profissional que ali atua, que defendemos a necessidade de ofertar, ao(à) professor(a) em serviço, condições e meios para uma formação continuada com vistas a promover o seu desenvolvimento enquanto profissional que exerce um trabalho não alienante e não alienado. Um

trabalho que se contraponha à ideologia fatalista que imobiliza e que se acomoda às condições impostas. Um trabalho que se contraponha, anuncie e denuncie o discurso neoliberal e neoconservador que “anda à solta no mundo”. (FREIRE, 2019, p. 21).

Buscamos apoio em Flecha e Tortajada (2000), bem como em Freire (2019) quando afirmam que a escola pode vir a se constituir um fator para transformações ou para exclusões, visto que não é neutra. E, em não sendo neutra, uma vez que a educação também não o é, cabe aos(às) agentes envolvidos(as) nesse contexto, assumir se queremos colaborar para a construção de uma escola/uma educação para a exclusão, para a reprodução; ou para a transformação. Decisão que nos remete a Paulo Freire (2019), o qual ao tratar da importância da presença consciente no mundo afirma que, em tendo essa presença consciente, não há como escaparmos à responsabilidade ética ao nos movermos nesse mundo. É ainda Freire quem nos alerta:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros, de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 2019, p. 75).

Apple e Nóvoa (1998) ao falarem sobre o legado de Freire, iniciam a seção 3 de seu texto, intitulada “Um patrimônio essencial para a pedagogia de hoje”, alertando:

A sua obra funciona como uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. O humanismo radical que caracteriza todo o seu trabalho lembra-nos, a cada momento, que a educação deve ser encarada enquanto projeto de libertação e que a pedagogia deve ajudar a cumprir os valores críticos e democráticos (APPLE; NÓVOA, 1998, p. 185)

É por coadunar com as palavras de Apple e Nóvoa que trazemos Freire para as nossas reflexões. Entendemos que as ideias freireanas sobre criticidade e acriticidade, autonomia, dialogismo, educador progressista, práxis, enfim, tantas outras importantes discussões travadas pelo educador brasileiro mais lido mundialmente são valiosas e, mais do que nunca, nesse momento vivido em nosso país, são necessárias ao discutirmos questões que envolvem a formação do(a) professor(a).

Especificamente sobre o termo crítico/criticidade, Freire assevera:

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (FREIRE, 1967, p. 60)

Freire nos reaviva a vontade e a esperança de uma educação de qualidade para todos(as) os(as) brasileiros(as). Entendendo uma educação de qualidade como aquela que, para além de busca pelo conhecimento, almeja ações que visem à transformação para um futuro diferente, um futuro em que se vislumbre uma educação que colabore na recuperação dos princípios de convivência, baseados na liberdade, diálogo, responsabilidade, mas a partir de um presente que se vive hoje e agora. Nesse sentido, é o próprio Freire quem adverte:

Acho que o grande valor da educação está em que, não podendo tudo, pode muita coisa. Assim, uma das tarefas da gente, como educador, é exatamente refletir sobre o que é possível. E o que é possível está histórica, social e ideologicamente condicionado também. (FREIRE, 2014, p. 214)

Contudo, achamos conveniente, nesse momento, esclarecer que o que nos remete a Freire, nesta pesquisa, não tem relação com o seu método de alfabetização de adultos por meio de palavras geradoras, círculos de conversa. Não que não vejamos importância nessa parte da obra freireana. Mas, o que nos leva a unir Freire aos aportes teóricos do ISD bem como à sua vertente pedagógica para o ensino de línguas é o fato de fazermos a defesa de que Freire pode complementar o ISD no que tange à necessidade de o(a) profissional da educação problematizar a sociedade, as relações sociais do homem com a natureza e com os outros homens, visando à transformação social. Por outro lado, também entendemos que o ISD complementa as discussões freireanas ao passo que nos apresenta aportes teórico-metodológicos claros e bem definidos para o processo de ensino-aprendizagem de línguas que se estabelece em sala de aula.

Ainda, em complementaridade às defesas freireanas de uma educação

pública de qualidade, apoiamo-nos também nas considerações de Apple (2011) com seu texto *Crise Global, Justiça Social e Formação de Professores*, em que ele apresenta as nove tarefas nas quais uma análise crítica e, por sua vez, um(a) analista crítico(a) no campo da educação e da formação de professores(as), deve se engajar.

As nove tarefas são: 1) Testemunhar a negatividade, ou seja, esclarecer as maneiras pelas quais a política e a prática educacional estão ligadas às relações de exploração e dominação; 2) Apontar contradições e espaços de ações possíveis; 3) Ampliar o campo de pesquisa conectando-se a pessoas, movimentos sociais, formadores de professores que estão engajados em desafiar as relações de poder desigual; 4) Não cometer suicídio intelectual, mas sim reconstruir a forma e conteúdo do "conhecimento da elite" para atender a necessidades sociais genuinamente progressivas; 5) Manter vivas as tradições do trabalho radical e progressivo, renovando-as e, quando necessário, criticadas por seus silêncios ou limitações conceituais, empíricas, históricas e políticas; 6) Expandir os espaços de usos articulados da mídia visando à circulação ampla de ideias diferentes sobre a formação de professores criticamente democráticos; 7) Tornar-se um intelectual orgânico ou público, não ficando de fora, neutros e indiferentes das lutas em que o futuro do mundo está em jogo; 8) Atuar como mentor profundamente comprometido, demonstrando ao longo da vida o que significa ser um excelente pesquisador e professor, membro comprometido de uma sociedade marcada por desigualdades persistentes; 9) Usar o privilégio que se tem como estudioso/professor/ativista para abrir espaços, seja nas universidades ou em outros lugares para aqueles que lá não estão passem a ser ouvidos também nesses espaços.

Entendemos que as tarefas propostas por Apple são primordiais, não somente a professores(as) universitários(as), pesquisadores(as), mas também aos gestores(as) de secretarias estaduais e municipais de educação, bem como a cada professor(a) engajado(a) em uma perspectiva crítico-transformadora com vistas a uma educação pública de qualidade para todos(as), em todos os aspectos. Nesse mesmo viés, Amsler (2011) adverte:

Um tipo diferente de trabalho pedagógico é, portanto, necessário para combater esse tipo de asfixia da criticidade, e deve começar com a criação de espaços, relacionamentos e subjetividades que possibilitem práticas pedagógicas críticas. (AMSLER, 2011, p. 67)

Contudo, há também que se questionar sempre a respeito de qual criticidade queremos para a escola pública, para a formação dos(as) professores(as), pois advogar uma postura crítica também tem sido recurso adotado por muitas estruturas educacionais claramente embasadas em dinâmicas neoliberais. Uma vez mais, recorremos a Amsler que adverte:

É dentro dessa teia emaranhada de conhecimentos, práticas e posicionalidades, e dos antagonismos e agonismos que eles produzem, que deve ser perguntado: O que é crítico sobre a educação crítica hoje? Como podemos articular os propósitos e processos de uma educação crítica nesses contextos? Sobre quem estamos falando, para quem, com quem, para quem estamos falando? (AMSLER, 2011, p. 69)

Diante dos questionamentos propostos por Amsler, bem como das tarefas apresentadas por Apple, aliados às reflexões acerca do ensino como trabalho que se vê constrangido, na atualidade, pelos modos de organização e gestão do trabalho em uma lógica do regime da acumulação flexível toyotista⁴², é que apresentamos nesta pesquisa uma proposta para formação continuada de professores(as) de língua inglesa a partir de uma perspectiva crítico-transformadora – a Sequência de Formação, a qual se solidifica a partir de aportes teórico-metodológicos do ISD, bem como da Pedagogia Crítica freireana e da Abordagem denominada Postura Ativista Transformadora – TAS⁴³, proposta por Stetsenko (2017). De acordo com a pesquisadora, a TAS:

[...] parte das premissas dialéticas do projeto de Vygotsky e de seus fundamentos mais amplos na filosofia marxista e faz por muitas razões. [...] Essa abordagem também é congruente com muitas

⁴²“Mas, por trás da intensificação do ritmo do trabalho que existe no toyotismo, em virtude da “maximização da taxa de ocupação das ferramentas e dos homens” (Coriat), persiste ainda uma nova repetitividade do trabalho. É claro que existe uma ampliação do ciclo do trabalho em virtude da *desespecialização*. Só que, ampliar o ciclo do trabalho não significa desenvolver o processo de *requalificação* do trabalho. A *desespecialização* - ou polivalência operária - não quer dizer que os operários tenham se convertido em trabalhadores qualificados, mas representam, como salientou Aglietta, “o extremo da desqualificação, ou seja, seus trabalhos foram despojados de qualquer conteúdo concreto” (Aglietta, 1978). Deste modo, a uniformização que o toyotismo realiza é apenas a expressão organizacional da coletivização do trabalho, sob a forma de trabalho abstrato (que permite a ampliação das tarefas). O trabalho ampliado, dos operários *pluri-especialistas*, resulta tão vazio, e tão reduzido à pura duração, como o trabalho fragmentado (Aglietta, 1978 apud ALVES, 2000, p. 9)

⁴³ TAS – Transformative Activist Stance

teorias recentes que capitalizam o papel da cultura, mediação e interação social no desenvolvimento, mas difere em sua ênfase na subjetividade humana (mente, agência, etc.) como um veículo necessário de práticas / atividades significativas e colaborativas de pessoas destinadas a transformar propositalmente o mundo em vista do futuro procurado. (STETSENKO, 2017, p. 4)⁴⁴

Ainda de acordo com a postura ativista transformadora – TAS, a agência é exercida por todos os seres humanos, mesmo que não tenham clareza disso, visto que a agência está no centro da natureza humana e do desenvolvimento, bem como da própria realidade (STETSENKO, 2020). Nesse sentido, todas as pessoas são importantes, não somente com relação às práticas comunitárias, mas também no aspecto macro na história, na cultura e na sociedade.

3.2 AS TRANSFORMAÇÕES DESEJADAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)

Por que focar nossos estudos sobre a formação continuada do(a) professor(a)? Qual a necessidade de se (re)pensar as formas de organização de formação continuada?

A conjuntura mundial que atravessamos, e que parece se fortalecer cada vez mais no Brasil, de ideários neoliberais e neoconservadores entrelaçados aos modos de organização e gestão do trabalho em uma lógica do regime da acumulação flexível toyotista, nos impele a assumirmos como sendo parte também de nossa responsabilidade, enquanto pesquisadoras, as tarefas apresentadas por Apple (2011), o que nos direciona também a buscarmos uma postura que se aproxima da denominada Postura Ativista Transformadora – TAS, quando coadunamos com as palavras de Stetsenko:

[...] todos nós não somos apenas passageiros neste trem histórico da história - como se estivéssemos apenas olhando para fora, para a paisagem em rápida mudança, enquanto apenas observamos, lidamos com ela e nos adaptamos a ela. Em vez disso, o próprio trem é feito para se mover, e se mover em uma direção concreta, embora fluida e mutável, pelos esforços coletivos de pessoas que agem juntas, porém com cada pessoa, importando, de maneiras únicas e individuais, a cada passo do caminho, a cada movimento da história.

⁴⁴ It builds off from the dialectical premises of Vygotsky's project and their broader foundations in Marxist philosophy and does so for many reasons. [...] This approach is also congruent with many recent theories that capitalize on the role of culture, mediation, and social interaction in development, yet it differs in its emphasis on human subjectivity (mind, agency, etc.) as a necessary vehicle of collaborative meaningful practices/activities of people aimed at purposefully transforming the world in view of the sought-after future.

Somos todos atores que contribuem para as práticas sociais, que trazem sua realização histórica e contribuem para o futuro que está por vir e, além disso, para um futuro que já está sempre em construção, por nós, agora. (STETSENKO, 2017, p. 18) ⁴⁵

Contribuir com um futuro que está por vir e que, ao mesmo tempo, está sempre em construção por todos neste exato momento, não nos permite sentarmos na janela desse trem e assistirmos às mudanças ocorrerem como se fôssemos simples espectadores que não são afetados neste percurso. Contribuir com possibilidades de transformação proposital do mundo em vista de um futuro almejado passa, necessariamente, pela educação pública, seja para a manutenção de certo status quo seja para transformações. Sabemos que é na educação pública onde se concentra a grande massa, a classe trabalhadora. E, exatamente por esse motivo, ela tem sido alvo estratégico, de acordo com Silva (2015) de uma ofensiva neoliberal, neoconservadora que busca, não só a educação do apaziguamento, mas também o encolhimento dos direitos e dos campos de ação democrática:

A educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-la à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos. (SILVA, 2015, p. 28)

Promover estudos que (re)pensem as ofertas de formação continuada de professores(as) é parte essencial desse agir voltado à reflexividade na práxis que pode vir a resultar em processos de desenvolvimento desse(a) profissional e, por conseguinte, tonar-se um passo a mais em direção à transformação que se deseja para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

Imbernón (2010), em seu livro *Formação Continuada de Professores*, apresenta uma breve genealogia entre o conceito de conhecimento e sua relação

⁴⁵ [...] we all are not just passengers on this moving train of history - as if we were just gazing outside at the rapidly changing landscape while merely observing, coping with, and adapting to it. Instead, the train itself is made to move, and to move in a concrete though fluid and ever-changing direction, by the collective efforts of people who act together yet with each person mattering, in individually unique ways, at every step of the way, at every move of history. We are all actors who contribute to social practices, bring about their historical realization, and contribute to the future that is to come and, moreover, a future that is always already in the making, by us, now.

com a formação de professores(as), conforme demonstramos no Quadro 17:

Quadro 17 - Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação

Anos	Formas de ver o conhecimento formador nos professores	Formas de ver a formação dos professores	Metáforas
...1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.	Metáfora do produto que se deve aplicar na sala de aula. Época de busca de receitas. A formação -salva tudo.
...1990...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula.	Um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.	Metáforas do processo. Época curricular que inunda tudo.
...2000...	Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexiva.	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.
... Rumo ao futuro desejado	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática.	Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade.

Fonte: Imbernón (2010).

As possibilidades de formação apresentadas pelo autor como predominantes nas décadas de 80 e 90 nos remetem, respectivamente, ao paradigma da racionalidade técnica em busca das competências do(a) bom(boa) professor(a) e a institucionalização da formação continuada com a intenção de promover a adequação dos(as) professores(as) aos tempos atuais, por meio de um constante aperfeiçoamento com vistas a adaptar suas práticas às demandas da época. Ao(À) professor(a) cabia estar presente nas ofertas de seminários, conferências, oficinas

para que "recebesse" o treinamento mediante cursos padronizados em que o formador ou o administrador selecionava as atividades que julgava serem suficientemente adequadas para ajudarem os(as) professores(as) a alcançarem os resultados esperados. A esse respeito, Imbernón alerta:

Mas, se uma vez realizado o curso, confia-se e deixa-se o professor fazer o esforço de contextualizar o que recebeu, embora seja de forma magistral por parte de um bom especialista, a transferência para a prática é mais que discutível. Essa é uma tarefa demasiado grande e muitas vezes impossível na realidade da prática do ensino. (IMBERNÓN, 2010, p. 20)

Mas, é ainda na década de 90 que, segundo o pesquisador, começam a acontecer indicativos de mudanças, principalmente, pela introdução da pesquisa-ação, a reflexão na formação, as mudanças curriculares. Contudo, é o próprio pesquisador quem adverte que os fatos ocorridos nesta década trazem em seu bojo uma falsa ideia de mudança, uma ilusão de que políticas técnicas estão sendo abandonadas em nome de uma educação progressista, o surgimento de uma colegialidade que ele denomina de artificial. Enfim, um período de confusões, de modismos, discursos simbólicos e, ainda, de manutenção de um modelo de formação baseado no treinamento de professores(as).

Os anos 2000 são marcados por buscas de novas alternativas, pautadas por uma percepção de que os sistemas anteriores não funcionaram e não atenderam às necessidades de educação da população deste novo século. De acordo com Imbernón:

Uma longa pausa é aberta, na qual estamos instalados, onde alguns se sentem incômodos. Esse desconforto conduz à busca de novos horizontes, de novas alternativas. Assim, antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 23)

Pautadas por essa consideração de Imbernón, colocamo-nos, em certa medida, nos modelos de formação realizados nos anos 2000, quando nos preenchemos dos incômodos a que o autor se refere. Mas, para além disso, consideramos que nossa proposta de uma formação crítico-transformadora vem ajudar a preencher os espaços abertos há tempos.

Nessa mesma perspectiva de quais rumos se deseja e que se faz

necessário seguir no que tange à educação pública, em seu livro “*A mente transformadora: expandindo a abordagem de Vygotsky para o desenvolvimento e educação*”⁴⁶, Stetsenko (2017) apresenta e discute a abordagem TAS, a qual, segundo a pesquisadora:

[...] pode ser vista como oferecendo passos na exploração e no avanço de tais posições, em consonância com a noção de contribuição autêntica e autoral às atividades colaborativas, no espírito do projeto de Vygotsky e na ênfase dialética na comunalidade e na solidariedade. (STETSENKO, 2017, p. 352)⁴⁷

Nesse sentido, a autora apresenta quais seriam as implicações ao assumir uma pedagogia que ela nomeia de Pedagogia da Contribuição/Ousadia, ligada à Postura Ativista Transformadora, e que percebemos como sendo relacionada ao que Imbernón (2010) apresentou como sendo as práticas rumo ao futuro que se almeja para formações continuadas para professores(as). O Quadro 18 retrata as ideias de Stetsenko (2017), conforme já comentamos:

Quadro 18 - Implicações para uma pedagogia da ousadia

	Pedagogia da Contribuição/ da ousadia
Processo chave do ensino-aprendizagem	Coautor do mundo, contribuindo para práticas colaborativas e criação de conhecimento na realização coletiva do mundo e de nós mesmos.
Palavras-chave	Transformação, mudança, ferramentas de agência, visão, direcionalidade, comprometimento, postura ativista, futuro procurado, ousadia
Foco	Dialética da continuidade e da transformação, tradição e inovação. Conhecimento para e como ousadia para criar inovação, ensino-aprendizagem como mudança.
Ideal	Desenvolvimento livre para todos em cocriação do mundo em solidariedade com os outros com base na igualdade e justiça.
Papel do professor	Ativista aberto à colaboração e ao diálogo
Natureza do conhecimento	Coautoria do mundo a partir de uma tomada de posicionamento; conhecimento através da reivindicação de uma tomada de posicionamento.
Linha do tempo	Interface entre passado, presente e futuro; o passado e o presente são conhecidos através da busca ativista do futuro.

continua...

⁴⁶ Transformative Mind: expanding Vygotsky's approach to development and education.

⁴⁷ it can be seen as offering steps in exploring and advancing such positions in line with the notion of authentic and authorial contribution to collaborative pursuits, in the spirit of Vygotsky's project and its dialectical emphasis on communality and solidarity.

conclusão.

	Pedagogia da Contribuição/ da ousadia
Agência	Elo em evolução de agência individual e coletiva, intersecção entre solidariedade e autodeterminação.
Quem desenvolve?	Aprendizes através da comunidade e comunidade através dos aprendizes.
Onde está a mente?	Em contribuir para um fluxo contínuo de práticas transformadoras, fazendo a diferença nelas, e, portanto, importando para si mesmo e para os outros.
Principais metas do ensino-aprendizagem	Cocriação das ferramentas de agência para a voz e posição únicas de cada aluno na coautoria de um mundo compartilhado com outros. Cocriação de visões para um futuro a partir do qual o passado e o presente podem ser conhecidos, visando a transformações.

Fonte: A autora, com base em Stetsenko (2017).

Mas, além de permitir a participação de indivíduos situados histórica e culturalmente em suas comunidades, a pesquisadora busca expandir a abordagem vygotskiana de aprendizado e desenvolvimento, pensando sobre esses conceitos por meio e com uma postura ativista transformadora - TAS:

Ao expandir a posição de Vygotsky da perspectiva da TAS, os processos de desenvolvimento e ensino-aprendizagem são entendidos como um processo colaborativo de natureza ativista, no qual as contribuições individuais desempenham um papel central e não se limitam às pessoas que se adaptam ao que é "dado" no mundo em seu status quo. Em vez disso, entende-se que esses processos dependem dos alunos que formam e executam suas próprias posturas ativistas, ou seja, agendas direcionadas a objetivos e orientadas para o futuro de contribuir e fazer a diferença nas práticas comunitárias em andamento em seu desdobramento histórico. Essas agendas pressupõem e envolvem centralmente uma postura ativista baseada em uma visão, ou "ponto final", sobre como os membros da comunidade acreditam que as práticas atuais podem ser mudadas e que tipo de futuro deve ser criado em busca comum de um futuro buscado. (STETSENKO, 2017, p. 327)⁴⁸

⁴⁸ In expanding Vygotsky's position from the perspective of TAS, the processes of development and teaching-learning are understood to be collaborative processes of an activist nature in which individual contributions play a central role and that are not confined to people adapting to what is "given" in the world in its status quo. Instead, these processes are understood to be reliant upon learners forming and carrying out their own activist, that is, goal-directed and future-oriented agendas of contributing to and making a difference within ongoing community practices in their historical unfolding. These agendas presuppose and centrally involve taking an activist stance grounded in a vision, or "end point", on how Community members believe present practices can be changed and what kind of future ought to be created in common pursuits of a sought-after future

Entendemos que as considerações de Imbernón (2010) sobre o futuro que se almeja para os processos de formação continuada de professores(as) se interconectam com a perspectiva da Pedagogia da Contribuição/Ousadia (STETSENKO, 2017) para os processos de ensino-aprendizagem. A ideia é que, se almejamos um processo de ensino-aprendizagem voltado para a formação de autoria, de agência, de cocriação de uma sociedade, em detrimento da acomodação, da constatação simples e aceitação do status quo, é preciso também, inicialmente, abrir espaços para que essas questões constituam as formações continuadas ofertadas aos(às) professores(as).

Ponderamos que, para tamanha (trans)formação, são necessárias tomadas de posição por parte das mantenedoras dos sistemas de educação e, também, por parte dos(as) próprios(as) profissionais da educação. As mantenedoras, no sentido de instituírem políticas públicas que, de fato, instituem processos formativos comprometidos com as transformações que se almejam. Para tanto, investimentos, melhorias das condições objetivas e subjetivas de trabalho, articulações com pesquisadores(as) da área são ações necessárias. Por outro lado, dos(as) próprios(as) profissionais espera-se comprometimento, clareza da importância do fortalecimento da classe, ousadia para propor práticas transformadoras para sua própria formação, bem como para seus(suas) alunos(as).

Dessa forma, temos ciência de que muito ainda há que se caminhar. Os desafios aparecem de todas as formas e por todos os lados. Contudo, também temos convicção de que é preciso almejar esse futuro. Mais ainda, é preciso agir para que essa mudança comece a ser (co)construída. Nesse sentido, retomamos as nove tarefas apresentadas por Apple sobre as quais se embasam a formação de professores(as) em uma perspectiva crítica, principalmente, a última delas: "Usar o privilégio que se tem como estudioso/professor/ativista para abrir espaços, seja nas universidades ou em outros lugares para que aqueles que lá não estão passem a ter voz também nesses espaços". (APPLE; NÓVOA, 1998, p. 185).

Entendemos ser necessário haver articulações por parte da Academia, dos(as) pesquisadores(as) no sentido de sermos mais propositivos(as), mais ousados(as) como criadores(as) de espaços que promovam os processos de formação continuada crítica para a transformação efetiva dos contextos escolares.

Com o intuito de contribuir com criações de espaços diferenciados para a

formação continuada de professores(as), apresentamos, a seguir, a proposta da Sequência de Formação.

3.3 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA

Aliamos os aportes do ISD à pedagogia crítica freireana ampliada pela abordagem TAS, para construirmos uma possibilidade diferenciada para formação continuada de professores(as) de língua inglesa.

Do ISD trazemos a noção do ensino de línguas com base em gêneros de texto por meio do procedimento SD, bem como o conceito de saberes e capacidades docentes vinculados à concepção de ensino como trabalho; da pedagogia crítica freireana e da abordagem TAS, a noção de uma formação docente para além do conteúdo específico de que o mesmo se ocupa, contribuindo também com a nossa proposta de saberes e capacidades docentes.

3.3.1 A Sequência de Formação

Chegamos à proposta de uma Sequência de Formação - concepção adotada por nós com vistas a organizar a formação continuada crítico-transformadora, foco deste estudo.

Na obra “Formar para ensinar produção escrita”, organizada por Dolz e Gagnon, Dolz *et al.*, (2018, p. 102) explicam que a SF “se refere à unidade de trabalho, entre um início e um fim, por meio da qual um professor ou formador disponibiliza um objeto.” Na mesma obra supramencionada, Dolz, Roa, Gagnon (2018) ao discutirem sobre as macroestruturas e quadros prototípicos em sequências de formação, apontam para quatro tipos principais de sequências: temáticas (com hierarquias simples, ocorrem em curto espaço de tempo), clássicas (com hierarquias mais complexas e duração um pouco maior), macrossequências com vínculos fortes (com série de grupos de atividades ou episódios articulados), macrossequências de vínculos fracos (episódios vinculados de maneiras menos consistentes).

Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p.28) tratam do tema em seu texto “As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os

saberes docentes necessários aos professores de línguas.”, considerando uma SF como “conjunto de aulas desenvolvido por um formador, contemplando atividades que possam articular não somente os saberes a ensinar (conteúdos a serem estudados) como também os saberes para ensinar (aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos)”. De acordo com Silva (2013), uma SF constitui-se em um conjunto de lições/ aulas ou cursos realizados por professores formadores das Escolas de Formação de Professores de nível superior na Suíça francófona.

Assim, trazemos para este estudo uma SF, entendendo-a como sendo um conjunto de ações voltadas à formação de professores(as) de línguas, com base nos pressupostos teóricos da Escola de Genebra e nos saberes e nas capacidades docentes para o exercício do metiér, aliados à Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010), ao nos utilizar dos instrumentos de autoconfrontação (AC).

A despeito de termos assumido o termo Sequência de Formação para representar a nossa proposta de formação continuada, compartilhamos, neste momento, algumas discussões a respeito do termo “Sequência de Formação” que têm sido travadas por membros do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, os quais se envolveram em uma árdua tarefa de produção de material didático para cursos de Letras-Inglês. A princípio, o grupo também empregava o termo SF. Mas, a partir de reflexões que emergiram ao longo do processo de elaboração do material, ficou claro ao grupo que o foco recaía na educação linguística crítica de professores(as) e que o propósito era contribuir para a agência por meio de agires languageiros críticos. O entendimento foi o de que o termo “Sequência de Formação” parecia suscitar uma certa linearidade, o que, certamente, não era a perspectiva do material em foco. Por fim, cunharam o termo “Cleret - *Critical Language Education Routes for English Teachers*”.

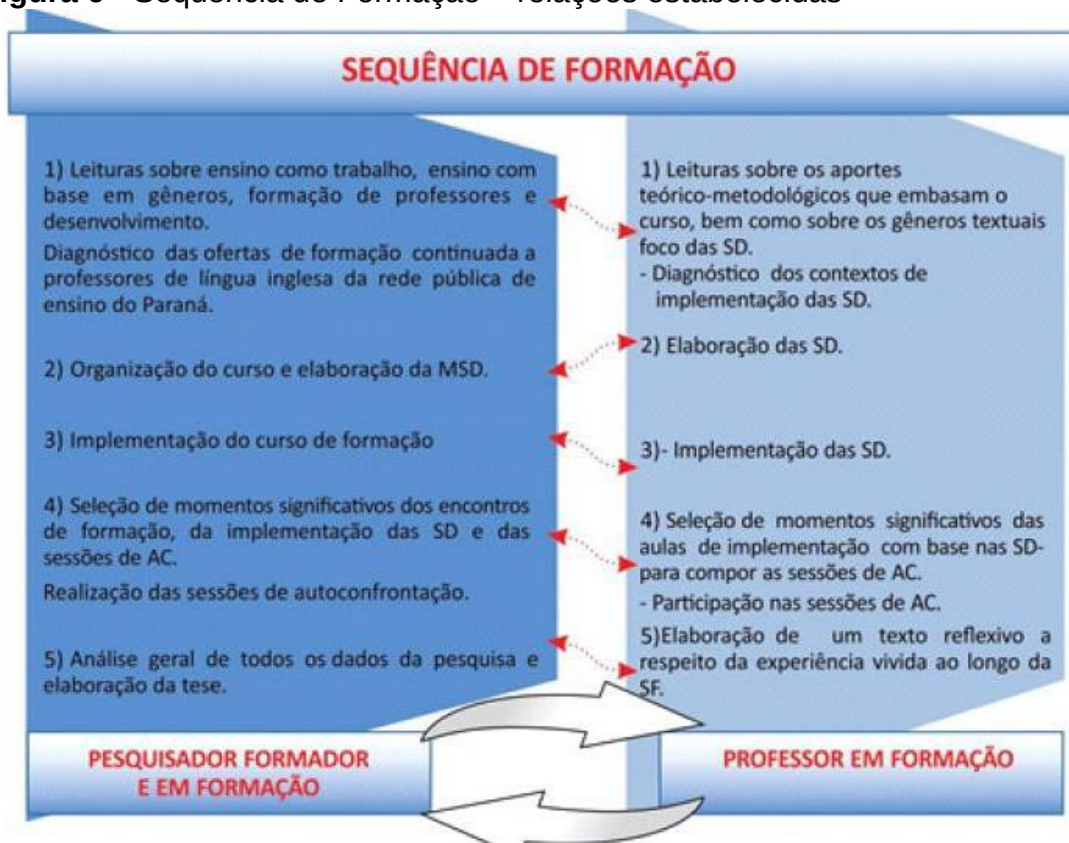
Ainda que também façamos parte deste grupo acima mencionado, não nos utilizamos do termo Cleret em nosso estudo de doutoramento por ter sido desenvolvido em momento anterior às mudanças sugeridas quanto ao termo “SF”. No entanto, entendemos que a perspectiva que assumimos para desenvolver a SF vai ao encontro da proposta das Cleret.

Nesse conjunto de ações de uma SF inserem-se: i) revisão da literatura e diagnóstico da realidade; ii) planejamento, organização e elaboração do material a ser utilizado durante o curso; iii) oferta do curso e posterior implementação dos

materiais produzidos durante sua realização; iv) realização de sessões de autoconfrontação; v) Análises dos resultados obtidos ao longo do processo da SF.

A Figura 6 intenciona demonstrar as relações estabelecidas em uma SF.

Figura 6 - Sequência de Formação – relações estabelecidas



Fonte: A autora.

O(A) pesquisador(a) formador(a), assim como o(a) professor(a) em formação, participam de etapas similares, as quais envolvem momentos de aprofundamento teórico e análises do contexto (Etapa 1), momentos de elaboração de materiais (Etapa 2), momentos de implementação dos materiais produzidos (Etapa 3), momentos de reflexão sobre o trabalho realizado ao implementar o material (Etapa 4), e momentos de síntese envolvendo todo o processo da SF (Etapa 5).

A SF mobiliza, desse modo, tanto o(a) professor(a) pesquisador(a) que se encontra também em formação, quanto o(a) professor(a) em formação que participa do curso a ele(ela) oferecido. Assim, em um processo de construções mútuas de conhecimento, a formação se estabelece e gera resultados que apresentam o

potencial de promover o desenvolvimento dos participantes por meio de uma práxis que não se encerra no curso em si, mas que, contrariamente, pretende superar o caráter alienante de grande parte dos cursos oferecidos a partir de uma lógica do neoliberalismo.

O que estamos sugerindo, contudo, não é um momento isolado e desconexo de formação continuada sobre gêneros de texto, procedimento SD, as Capacidades de Linguagem - CL, dentre outros conceitos, mas sim, um continuum de formação visando ao desenvolvimento não somente das capacidades de linguagem dos(as) professores(as), mas também de seus saberes e capacidades docentes. Para tanto, o conceito de SD e ensino com base em gêneros seria discutido não somente por meio de leituras e reflexões, como também pela sua vivência na prática, situação que buscamos efetivar ao adotar uma metassequência didática - MSD como material de base para trabalhar com os(as) professores(as) em formação.

Levando em consideração a definição de SD, cunhamos uma definição para o que denominamos MSD: um dispositivo didático composto por um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero de texto SD, cujo objetivo é ajudar o(a) professor(a) em formação a compreender o trabalho com gêneros por meio da SD, possibilitando-lhe agir por meio desse gênero (SD) em seus contextos de trabalho, envolvendo processos de ensino-aprendizagem. O trabalho com a MSD constitui-se como um dos componentes de uma SF.

Toda a SF se organiza com o objetivo de promover espaços que tornem possível, que potencializem as oportunidades de desenvolvimento do(a) profissional professor(a), ou melhor, o desenvolvimento do que apresentamos como saberes e capacidades docentes, assunto que explanaremos a seguir.

3.3.2 Saberes e Capacidades Docentes

Estabelecemos um diálogo possível entre os conhecimentos disciplinar e pedagógico de Libâneo (2015) e os saberes a ensinar e para ensinar de Hofstetter e Schneuwly (2009). Com o intuito de buscar uma complementaridade e uma maior especificação em relação aos dois grandes campos de conhecimentos – o disciplinar (saberes a ensinar) e o pedagógico (saberes para ensinar), apoiamos-nos também em Stutz (2012).

Outros estudos, também do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, dedicaram-se a pensar sobre os Saberes e Capacidades Docentes de professores(as) de línguas na formação inicial: Miquelante (2019) e Francescon (2019). Ambas as pesquisadoras partiram dos estudos de Stutz (2012), ampliando as categorias apresentadas pela autora. Stutz (2012), em sua tese de doutoramento, partiu do documento PEPELF - *"Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale"* (PEPELF, EUROPA, 2007) bem como dos estudos de Cristovão e Machado (2005) para estabelecer saberes e capacidades docentes a serem desenvolvidos na formação inicial de professores(as) de inglês. Dessa forma, a pesquisadora elencou sete saberes: saberes do contexto, saberes da metodologia, saberes dos recursos, saberes da planificação de aulas, saberes da regência de aulas, saberes da aprendizagem autônoma e saberes da avaliação de aprendizagem. Para cada saber, a autora estabeleceu um rol de capacidades docentes, totalizando 30 capacidades. É ainda a pesquisadora Stutz juntamente a Cristovão que apresentam um conceito para capacidades docentes:

[...] operações psíquicas já existentes ou a serem construídas ou aperfeiçoadas tanto em relação ao agir praxiológico quanto pelo agir linguageiro pelos alunos-professores durante o estágio supervisionado e no curso de graduação de modo geral. (STUTZ, CRISTOVÃO, 2013, p. 200)

O quadro contemplando todos os saberes e capacidades conforme exposto por Stutz (2012) encontra-se no Anexo 2.

Francescon (2019), em sua tese de doutoramento intitulada "Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiência de uma sequência de formação", também se ocupou de discussões em torno dos saberes e capacidades requeridos ao(à) professor(a) de língua inglesa durante seu processo de formação inicial. Para tanto, a autora baseou-se em Stutz (2012), empregando os mesmos saberes e capacidades já apresentados pela pesquisadora, mas também ampliando as duas categorias. Assim, além dos sete saberes propostos por Stutz (2012), Francescon acrescentou também o saber Teórico e o saber Conteúdo (LI), para os quais também apresentou nove capacidades novas. Ainda, com relação ao saber "Regência de aulas", Francescon acrescentou uma nova capacidade. Dessa forma, de acordo com a pesquisadora ficaram formalizados 09 saberes e 40 capacidades.

O quadro com a indicação desses saberes e capacidades encontra-se no Anexo 3.

Também no ano de 2019, Miquelante discute questões relacionadas aos saberes e capacidades docentes em sua tese "Saberes necessários à formação docente – articulação desafiadora a partir de sequências de formação, de ensino e didática como instrumentos mediadores". A pesquisadora se pauta nos estudos já realizados por Stutz (2012) e também apresenta adaptações às categorias dos saberes e das capacidades. Quanto aos saberes, a autora mantém cinco categorias: contexto, planificação das aulas, recursos, aprendizagem autônoma e avaliação da aprendizagem. A partir desses cinco saberes, ela determina 36 capacidades. E, assim como as duas pesquisas já mencionadas, Miquelante se volta para o contexto da formação inicial do(a) professor(a) de língua inglesa. O quadro com os saberes e capacidades docentes propostos por Miquelante encontra-se no Anexo 4.

Em nível de políticas nacionais para educação, o Ministério da Educação publicou, em 18 de setembro de 2019, o 3º Parecer referente às Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica - BNCFIP (BRASIL, 2019, p. 16). O documento esclarece que os referenciais para a formação docente precisam estar em consonância com as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, o documento esclarece que:

O conceito de competência da BNCC envolve a mobilização de conhecimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para o enfrentamento de demandas complexas. As habilidades socioemocionais são essenciais para o desenvolvimento das 10 competências gerais da BNCC. É importante salientar, que, na BNCC, não há uma separação estrita entre competências cognitivas e sócio emocionais, são processos integrados (BRASIL, 2019, p. 16).

Assim, pautado pelo conceito de competências, o documento esclarece que elas compõem três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional:

O conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar. [...]

Tão importante quanto abordar os conteúdos, é imprescindível que o -conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a forma como esses são trabalhados em situação de aula (sequências didáticas, progressão e complexidade de conteúdos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa, para citar alguns exemplos) sejam vivenciados

pelo licenciado. [...] Tal como se objetiva que os futuros docentes exponham seus alunos a experiências de aprendizagem significativas e ativas, o mesmo precisa acontecer com os docentes durante a formação. [...]

Trata-se de um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade). (BRASIL, 2019, p. 21-22)

O documento também apresenta quais são as competências específicas para cada uma das três dimensões. O quadro com o detalhamento de tais competências encontra-se no Anexo 5.

A despeito de não utilizarmos a terminologia competências para nos referirmos aos conhecimentos necessários ao(à) professor(a) de língua inglesa, por entendermos que diverge da perspectiva teórica adotada por nós, entendemos que as três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional possuem algumas aproximações com os saberes e capacidades docentes, tal qual apresentamos no Quadro 19. No entanto, avaliamos que o documento supracitado difere de nossa proposta no que tange ao que se propõe para uma formação docente (inicial ou continuada). Enquanto a BNCFIP (2019) parece voltar-se para um tecnicismo, para uma formação prática em consonância com a ideologia empresarial neoliberal, nosso estudo intenciona uma formação a partir da práxis como prática social, valorizando autoria, reflexividade, criticidade docentes.

Fazendo uma contraposição ao termo competências, Bronckart e Dolz (2004) argumentam sobre as razões de se voltar para as “capacidades” e não “competências” profissionais dos professores:

Sem cair no purismo conceitual, parece-nos evidente que não se pode ‘pensar’, de modo razoável, na problemática da formação usando um termo que acaba designando todos os aspectos daquilo que outrora chamávamos de ‘funções psicológicas superiores’ (BRONCKART; FRIEDRICH, 1999 apud BRONCKART; DOLZ, 2004) e que acolhe e anula, ao mesmo tempo, o conjunto de opções epistemológicas relativas ao status dessas funções (saber, savoir-faire, comportamento, etc.) e às suas determinações (sociológicas ou biopsicológicas) (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 37).

Por outro lado, o termo capacidades liga-se a uma concepção epistemológica e metodológica que considera que as propriedades dos(as) agentes

(professores(as), neste caso) só podem ser inseridas por meio de suas próprias ações, as quais se compõem em um processo permanente de avaliação social (BRONCKART; DOLZ, 2004).

Importa, assim, destacar que discordamos do documento "Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica" quando apresenta competências para a formação do(a) professor(a), indicando como ele(a) deve agir, quais metodologias usar, quais problemas deve resolver e como, o que se intensifica ainda mais quando insere nesse rol o que denominam de competências socioemocionais, "compreendidas como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos [...]" (BRASIL, 2019, p. 15). Em nosso entendimento, ao analisar o documento como um todo, as competências socioemocionais, assim como as demais, figuram como se fossem algo instrumental, de controle do(a) professor(a) visando à adaptação do(a) profissional ao mercado de trabalho.

Nosso entendimento é o de que as competências específicas apresentadas pelo documento Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica não possibilita ao(à) profissional professor(a) assumir a sua posição de ator, possuidor de agência, em busca de (trans)formações para um futuro almejado por ele(a) próprio(a), bem como pela comunidade em que se insere. Ao contrário, a ideia que fica, em grande parte, é a de apaziguamento, de aceitação, de reprodução da realidade posta aliados a um tecnicismo que parece retomar épocas anteriores da história da educação brasileira. Ideia que se concretiza a partir de alguns verbos empregados para determinarem as competências dos(as) professores(as), tais como: "dominar" os conteúdos, "saber" como ensiná-los, "demonstrar" conhecimento sobre os estudantes, "reconhecer" os contextos, "conhecer" a estrutura e governança dos sistemas educacionais, "planejar" ações de ensino, "criar e saber gerir" ambientes de ensino, "avaliar" a aprendizagem, "conduzir" as práticas pedagógicas, "comprometer-se" com o próprio desenvolvimento, "participar" do projeto pedagógico da escola etc.

Compreendemos que as competências específicas apresentadas no documento compõem o corpus de atribuições de um(a) professor(a), sendo portanto necessário que o(a) profissional as compreenda e as assuma como parte de seu

metiér. Contudo, o que argumentamos é que se faz necessário ir além, abrindo possibilidades para formações que extrapolem o reformismo, que considerem o(a) professor(a) como um(a) profissional que produz conhecimentos voltados sempre para a realidade que se apresenta e que se quer transformar, e não apenas os domina, os entende, reconhece, planeja, avalia. Nesse sentido, Apple (2017, p. 74) adverte:

Mas como Freire e outros afirmaram repetidas vezes, teoria séria sobre currículo e pedagogia e sobre educação dentro e fora das escolas precisa ser feita em relação ao seu objeto. Isso não é somente um imperativo político, mas também epistemológico. O desenvolvimento de recursos teóricos críticos é bem-sucedido quando está conectado dialética e intimamente a movimentos e lutas reais. (APPLE, 2017, p. 74)

De nossa parte, pautamo-nos em Stutz (2012), Francescon (2019) e Miquelante (2019), bem como no conceito da Postura Ativista Transformadora (STETSENKO, 2017) para discutirmos as questões relacionadas ao que o(a) professor(a) deve saber para poder ensinar, ou seja, de quais saberes a ensinar e de quais saberes para ensinar o(a) professor(a) de língua inglesa precisa se apropriar para exercer o seu trabalho.

Apesar de as três pesquisas aqui mencionadas tratarem desses saberes em contexto específico de formação inicial do professor de língua inglesa, entendemos que a formação continuada desse(a) mesmo(a) professor(a) também deve se pautar pela mesma proposta de saberes e capacidades docentes. Isso porque entendemos que a formação inicial é apenas uma das etapas pelas quais o professor passa para se tornar o profissional que irá atuar nas escolas da educação básica. A formação desse(a) profissional continuará a acontecer ininterruptamente por todo o seu percurso de trabalhador(a). Dessa forma, possibilitar que se estabeleçam processos formativos (tanto inicial quanto durante o trabalho) alinhados em relação ao que se espera desse(a) profissional parece ser um caminho produtivo e acertado. Para tanto, adotamos os saberes e as capacidades docentes a partir da definição de Stutz e Cristovão (2013) fazendo as adequações a nosso estudo: saberes e capacidades docentes abrangem operações psíquicas já existentes ou a serem construídas ou ainda aperfeiçoadas em relação a um fazer docente crítico /autoral /reflexivo /colaborativo / técnico-científico / transformador tanto em seu contexto micro (sua sala de aula, sua escola) quanto macro (todo o entorno histórica e culturalmente construído). Os saberes indicam aspectos amplos desse fazer docente, a saber, o

contexto de atuação, a metodologia e planificação das aulas, os recursos utilizados, a regência das aulas, a avaliação, as atitudes de aprendizagem autônoma, o conhecimento teórico-científico. As capacidades, por sua vez, remetem às especificidades de cada saber.

Além disso, também entendemos ser de extrema importância destacar que, a delimitação dos Saberes e suas Capacidades não tem a pretensão de impingir ao(à) professor(a) ações que o sobrecarreguem, tornando seu trabalho impossível de ser realizado. Muito ao contrário. O que esperamos com a apresentação dos Saberes e Capacidades é que se torne visível a enorme complexidade que envolve o trabalho do(a) professor(a), quando se almeja um processo de ensino-aprendizagem (trans)formador, não alienado e não alienante.

Isso posto, a proposta que apresentamos contempla sete (07) saberes, dos quais se originam 52 capacidades, conforme demonstramos no Quadro 19.

Quadro 19 - Saberes e capacidades para formação de professores(as) de língua inglesa

Saberes e Capacidades para formação de professores(as) de língua inglesa	
Saberes	Capacidades
1) Relacionados ao contexto	Capacidade de (CO)analisar/avaliar/(trans)formar elementos contextuais relacionados: 1) às exigências estabelecidas nas prescrições nacionais, estaduais e locais. 2) aos objetivos propostos para seu contexto de atuação diante das necessidades e expectativas da comunidade escolar. 3) ao papel do professor de LE, considerando avaliação crítica quanto à sua prática pedagógica pautada na experiência, no feedback dos estudantes, da comunidade escolar; nos resultados da aprendizagem e na avaliação dos pares. 4) à responsabilidade ética, social e política do educador frente aos desafios contemporâneos. 5) às contribuições de práticas colaborativas e produção de conhecimento em coletividade, percebendo o mundo e a si próprios. 6) aos processos avaliativos, tanto em nível micro quanto macro de seu contexto de atuação. 7) aos problemas didático-pedagógicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. 8) aos recursos (in)disponíveis e restrições nas/das instituições de ensino em que atua.

2) Relacionados à Metodologia e Planificação e das Aulas	Capacidade de (CO) analisar – avaliar – organizar – conduzir – (trans)formar os processos de ensino e aprendizagem com relação: 9) às escolhas teórico-metodológicas para o ensino de línguas. 10) à elaboração da Proposta Pedagógica Curricular de Língua Inglesa e do Plano de Trabalho Docente. 11) aos objetivos de ensino e aprendizagem. 12) à planificação dos conteúdos das aulas. 13) à organização do curso. 14) à seleção e progressão dos gêneros de texto, observando situações praxiológicas e languageiras engajadas socialmente e com potencialidade para um agir (trans)formador. 15) às práticas discursivas de leitura, escrita e oralidade e seus conteúdos específicos. 16) à análise linguística. 17) à compreensão e uso do léxico. 18) à compreensão de elementos socioculturais 19) às contribuições de práticas colaborativas e produção de conhecimento em coletividade, percebendo o mundo e a si próprios. 20) à (co)criação de visões de um futuro melhor transformado a partir de agires com base no conhecimento do passado e do presente.
3) Relacionados aos Recursos	Capacidade de: 21) analisar/avaliar/selecionar exemplares de textos de diversos gêneros com vistas a possibilitar agires praxiológicos e languageiros (trans)formadores por parte dos alunos. 22) analisar/avaliar/selecionar/produzir/organizar/adaptar livros, materiais didáticos e/ou paradidáticos com o objetivo de possibilitar agires praxiológicos e languageiros (trans)formadores por parte dos alunos. 23) analisar / avaliar / selecionar recursos das Tecnologias da Informação (TIC), com o objetivo de possibilitar agires praxiológicos e languageiros (trans)formadores por parte dos alunos. 24) envolver os alunos em processos de escolha / análise de recursos a serem trazidos para a sala de aula.
4) Relacionados à Regência das aulas	Capacidade de (CO) analisar/avaliar/organizar/implementar /(trans)formar os processos de ensino e aprendizagem relacionados: 25) ao Projeto Político Pedagógico da Instituição, à Proposta Pedagógica Curricular de Língua Inglesa e ao Plano de Trabalho Docente. 26) aos conteúdos linguísticos com base nos gêneros de texto foco de estudo da aula, estabelecendo relações com questões languageiras e praxiológicas. 27) às (inter)ações docentes com os alunos durante as aulas, bem como dos alunos entre si. 28) ao (co) gerenciamento das atividades em sala de aula. 29) ao uso da língua alvo durante as aulas. 30) ao gerenciamento de conflitos durante o processo de ensino e aprendizagem. 31) à (co)criação de processos colaborativos e dialógicos com e entre os alunos. 32) às contribuições de práticas colaborativas e produção de conhecimento coletivamente considerando o mundo e a si próprios. 33) à (co)criação de visões de um futuro transformado a partir de agires com base no conhecimento do passado e do presente. 34) à (co)criação de zonas de desenvolvimento proximal com o objetivo de potencializar atitudes ativistas transformadoras tanto nos alunos como em si mesmo.

5) Relacionados a Atitudes de Aprendizagem Autônoma	Capacidade de: 35) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. 36) (co)criar ambientes geradores de reflexividade, ação e transformação com e a partir da linguagem. 37) inserir tarefas (de casa e de classe) que sejam significativas, desafiadoras e apropriadas ao aprendizado dos alunos. 38) (co)planificar e gerenciar projetos e portfólios. 39) usar e indicar o uso, criticamente, de ambientes virtuais de aprendizagem. 40) (co)organizar atividades extraclasse (projetos, viagens de estudo, trabalhos voluntários etc.) que sejam significativas, desafiadoras e apropriadas ao aprendizado dos alunos. 41) assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho, bem como expandir essa mesma possibilidade a seus alunos. 42) Estabelecer razões claras e bem definidas para suas ações a fim de que se constituam em atividades geradoras/potencializadoras de desenvolvimento para si e para seus alunos.
6) Relacionados à avaliação no processo de ensino-aprendizagem	Capacidade de (CO) analisar-avaliar – organizar – elaborar – executar – (trans)formar processos avaliativos relacionados: 43) à adequação e diversificação dos instrumentos de avaliação ao conteúdo e ao nível dos alunos, observando-se os diferentes estilos e processos de aprendizagem. 44) ao estabelecimento de critérios de avaliação claros e apropriados aos conteúdos estudados e ao nível dos alunos. 45) à oferta de processos de autoavaliação bem como de avaliação pelos pares. 46) aos erros dos alunos, identificando as possíveis causas e proporcionando feedback construtivos. 47) a oferta de atividades com funções diagnóstica, formativa e somativa, com foco nas diferentes práticas discursivas (leitura, escrita, oralidade). 48) o desenvolvimento dos alunos a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal.
7) Relacionados ao Conhecimento teórico-científico	Capacidade de: 49) (CO) analisar, avaliar, selecionar referências teórico-científico que subsidiem sua práxis. 50) (CO) produzir, (trans)formar conhecimento teórico-científico que subsidiem sua práxis. 51) engajar-se em pesquisas sobre o conhecimento acerca de seus alunos e suas realidades socioculturais, sobre os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre seu contexto (amplo e específico) de trabalho com o objetivo de assumir posicionamentos relacionados a esses assuntos, assim como assumir uma postura ativista transformadora na busca de ferramentas de agência para (co)criar um futuro desejado. 52) Compreender o conteúdo específico de sua disciplina enquanto instrumento simbólico mediador nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos.

Fonte: A autora, com base em Francescon (2019), Miquelante (2019), Stetsenko (2017), Stutz (2012).

Embora nosso foco de pesquisa não seja a formação inicial, entendemos que, em um processo de formação para professores(as) de língua inglesa, pautado pelas concepções que norteiam nosso estudo para o ensino com base em gêneros, todos esses saberes e capacidades podem ser abordados, a depender das propostas de trabalho apresentadas para cada contexto de formação. Essa é,

portanto, uma das possibilidades a ser trilhada, pois como já apresentamos na Introdução deste trabalho, muitos outros estudos já se debruçaram sobre diferentes possibilidades para a formação continuada.

Na perspectiva teórica que adotamos, entendemos que os termos saberes e capacidades docentes vêm ao encontro do que propõe Libâneo (2015), bem como Hofstetter e Schneuwly (2009) ao tratarem do conhecimento disciplinar/conhecimento pedagógico, saberes a ensinar/ para ensinar; vistos como conhecimentos a serem desenvolvidos pelos(as) profissionais ao longo de toda a sua formação profissional inicial (e até mesmo antes dela) e durante os momentos de formação continuada (sempre permanentes). Isso porque são as interações que nos constituem enquanto seres sociais que somos, assim como são as interações que nos constituem enquanto profissionais.

Entendemos, pois, que somente em processos de interação visando ao desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, unindo conceitos teóricos, propostas concretas para o ensino e momentos que oportunizem a reflexividade docente, é que podemos contribuir para que os processos de ensino e aprendizagem de línguas favoreçam o desenvolvimento dos alunos – objetivo maior de todo o trabalho docente.

Seguimos com nossas considerações sobre as características da formação crítico-transformadora proposta neste estudo.

3.3.3 Formação Continuada Crítico-Transformadora - FCCT

Com base em Callian e Magalhães (2019), bem como nos aportes teóricos de uma pedagogia crítica e do ISD, considerados, em nossa pesquisa, como centrais na formação continuada de professores(as) de língua inglesa, apresentamos a seguir as dimensões consideradas, por nós, essenciais para a constituição de uma formação continuada que deseje suplantiar os modelos de formação episódica, voltada ao “treinamento” dos(as) professores(as), ou ainda, a práticas esvaziadas, de ações motivacionais somente, de reflexões descoladas da práxis. Ao contrário, que se organize levando em conta a complexidade envolvida em processos formativos:

A tarefa docente sempre foi complexa, mas nas últimas décadas tal complexidade aumentou muito. A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas. (IMBERNÓN, 2010, p. 12)

Com isso, apresentamos o Quadro 20 com as sete dimensões que se fazem presentes em uma formação crítico-transformadora.

Quadro 20 - Dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora

DIMENSÃO IMERSÃO
Valorização e aproximação do contexto de trabalho.
Compreensão da escola como espaço concreto e real de formação.
Reflexão situada no contexto docente com / nas / pelas ações cotidianas da organização escolar.
Rompimento da dicotomia teoria e prática.
DIMENSÃO AUTORIA
Valorização da agência dos atores professores.
Incentivo para presença de professores autores.
Encaminhamentos para ações que visem sanar / minimizar desafios, problemas, dilemas.
Produção / avaliação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino.
Construção de sua singularidade em detrimento de uma reprodução acrítica.
Valorização dos saberes locais na busca por respostas / soluções de problemas, conflitos inerentes ao trabalho docente.
DIMENSÃO REDES E COMUNIDADES COLABORATIVAS
Presença de coletividade, colegialidade.
Criação de ambiente e condições propícias para ouvir, trocar ideias, acolher proposições divergentes, compartilhar práticas.
Formação de grupos colaborativos entre os pares, entre escolas e universidades, entre escolas e NREs.
Presença de espaços potencializadores de redes: grupos permanentes de estudo presenciais ou online, ambientes online ou presenciais para trocas de experiências.
DIMENSÃO FORMAÇÃO PELA LINGUAGEM
Criação de espaços para práticas reais de produção e circulação de conhecimento pela linguagem oral, escrita.
Presença de modos de registros dos resultados dos trabalhos.
Presença de modos para exposição das práticas realizadas.
Encaminhamentos para desenvolvimento de suas próprias capacidades de linguagem.
Presença de práticas concretas de documentar as ações.

DIMENSÃO REFLEXIVIDADE
- Pesquisa e reflexão sobre premissas teóricas em relação ao objeto de estudo.
- Pesquisa e reflexão sobre o contexto de ensino em que estão envolvidos, e sobre o discurso oficial que permeia esse contexto.
- Pesquisa e reflexão sobre a língua e seu funcionamento em contextos diversos.
- Pesquisa e reflexão sobre as práticas de ensino de línguas em sala de aula (planejamento, implementação e registros)
- Reflexão sobre os valores que envolvem o ensino como um todo, no micro e no macro contextos educacionais.
- Encaminhamentos para perceber, analisar e refletir sobre as dificuldades, interrupções, conflitos.
DIMENSÃO ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA E TÉCNICA COM VERTENTE PSICOPEDAGÓGICA
Articulação entre conteúdos disciplinares e fenômenos diários da vida.
Presença de conteúdos específicos da área de atuação.
Presença de conteúdos teórico-metodológicos relacionados ao trabalho docente.
DIMENSÃO MUDANÇA, INOVAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO
Implementação de ações transformadoras do contexto de atuação.
Rompimento com práticas acríticas do trabalho docente.
Alinhamento às demandas de agência de um profissional ator, para além de um agente.
Presença de conflitos como mola propulsora do desenvolvimento.

Fonte: A autora, com base em Callian e Magalhães (2019), Imbernón (2010), Denardi (2009), Stetsenko (2017).

Apresentamos as Dimensões no Quadro 20 a partir do estudo de Callian e Magalhães (2019) em seu texto “Dimensões da formação docente no programa de formação continuada “Residência Docente” da UFJF: uma leitura inicial”, no qual as autoras fazem uma discussão acerca das concepções de formação docente em documentos institucionais que regulamentam o programa de pós-graduação “Residência Docente”. Para realizar as análises, as pesquisadoras apresentam, com base em diversas correntes teóricas e autores, cinco dimensões que consideram essenciais na formação do(a) professor(a), a saber, Imersão, Autoria, Redes e comunidades colaborativas, Formação pela linguagem, Reflexão.

Adotamos, em nosso estudo, as dimensões apresentadas pelas autoras e, a elas acrescentamos mais duas dimensões: Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica e Mudança, inovação, transformação.

A inserção da dimensão Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica é pautada por Imbernón (2010) quando ele apresenta algumas alternativas possíveis para realizar o que ele chama de “melhor formação continuada de professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 39). Concordamos com o autor no que tange à importância da presença de aspectos técnicos e científicos nos processos de

formação continuada, afinal é essencial ao(a) professor(a) ter o domínio do conteúdo específico da disciplina que leciona. Contudo, assim como Imbernón, entendemos que não podemos pautar esses conhecimentos por uma metodologia transmissora, mas sim fundamentada em casos, incidentes críticos, projetos de inovação etc. (IMBERNÓN, 2010).

Mudança, inovação, transformação é uma dimensão pautada, principalmente, nos estudos de Stetsenko (2017) quando ela apresenta as implicações para uma pedagogia da ousadia, já mencionada por nós no Quadro 18.

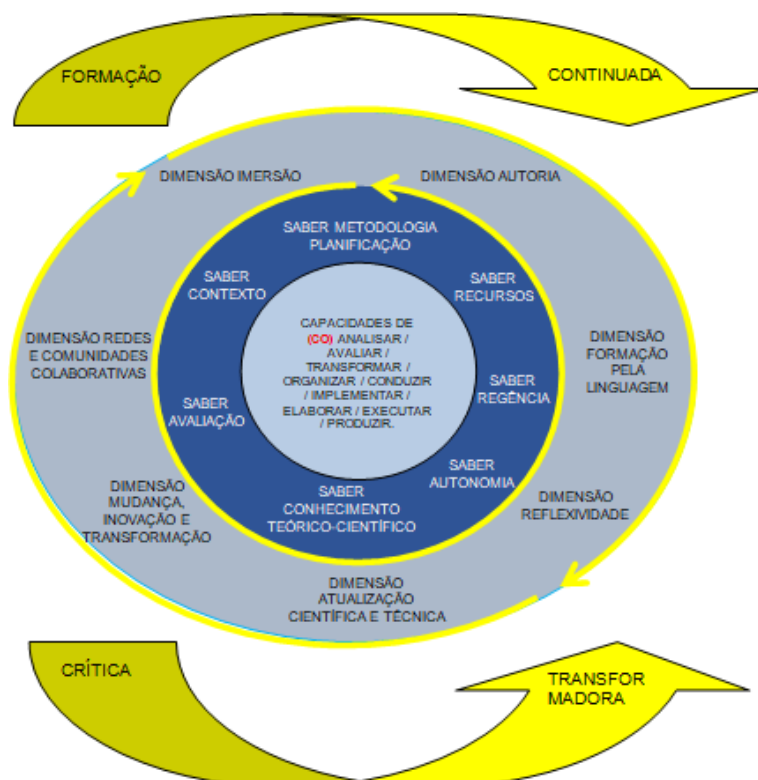
Os estudos de Denardi (2009) nos levaram ao conceito de reflexividade a partir de Guiddens, adotado pelo ISD:

Portanto, ao tomar a reflexividade como a capacidade que os indivíduos têm de “compreender (e até controlar)” seus atos / atividades, como parece advogar Bronckart (2004), também podemos concluir que, para o ISD, o conceito de reflexividade está em um nível crítico, em que os valores sociais são enfatizados e os fatores históricos, culturais, éticos, econômicos e políticos são levados em consideração. (DENARDI, 2009, p.84).

Finalmente, para cada dimensão elencamos categorias que colaboram no entendimento do que cada uma representa ao se planejar ou analisar um processo de formação continuada que se deseje ser considerado crítico-transformador.

Entendemos que tais dimensões se alinham aos saberes e capacidades docentes já apresentados por nós, de modo que, de uma forma não linear, não estanque e desconexa, em cada uma das sete dimensões podemos vislumbrar possibilidades de abordar os saberes e capacidades docentes. A Figura 7 tem a intenção de demonstrar a articulação entre saberes e capacidades docentes e dimensões de uma formação continuada crítico- transformadora:

Figura 7 - Saberes e Capacidades docentes em relação com as dimensões de uma formação crítico-transformadora



Fonte: A autora.

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

Como que em uma engrenagem, as atividades propostas em uma formação continuada vão sendo realizadas e, ao se realizarem, trazem à tona as possibilidades de serem contemplados saberes e capacidades docentes, os quais também complementam essa engrenagem. De forma que, mais do que a busca por atualização, a formação continuada seja capaz de criar espaços para uma formação teórico-científico-metodológica, formação linguística, de pesquisa, voltada à inovação, reflexividade, organização de redes e comunidades colaborativas.

Ainda que tenhamos clareza dessa inter-relação entre saberes docentes e as dimensões de uma FCCT, procuramos estabelecer, a partir de cada capacidade docente, termos que nos permitissem associar, mais diretamente, o respectivo

saber docente a uma das dimensões da FCCT, com vistas a nos subsidiar em nossas análises.

O Quadro 21 intenciona demonstrar essas relações mais diretas e estreitas entre cada saber docente e suas capacidades e as dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora.

Quadro 21 : Relações entre os saberes e capacidades docentes e as dimensões de uma formação crítico-transformadora

Saber docente	Capacidades docentes referentes a:	Dimensão de uma FCCT
Contexto	- prescrições nacionais, estaduais, locais; - objetivos – seu contexto de atuação – necessidades e expectativas da comunidade escolar; - avaliação crítica – sua prática pedagógica, feedback dos estudantes, da comunidade escolar; - responsabilidade ética, social e política do educador; - prática colaborativa e produção de conhecimento em coletividade; - processos avaliativos – nível micro e macro; - problemas didático-pedagógicos; - recursos (in)disponíveis - ensino em que atua.	- Imersão - Redes e comunidades colaborativas - Reflexividade - Mudança, inovação, transformação
Metodologia e planificação das aulas	- escolhas teórico-metodológicas; - elaboração – Proposta pedagógica curricular e Plano de trabalho docente; - planificação dos conteúdos; - organização do curso; - seleção e progressão dos gêneros de texto; - tratamento dado às práticas discursivas, análise linguística, léxico, elementos socioculturais; - produção de conhecimento em coletividade; - (co)criação de visões de um futuro melhor.	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Redes e comunidades colaborativas - Atualização científica e técnica - Mudança, inovação, transformação
Recursos	- análise/avaliação/seleção exemplares de textos de diversos gêneros; - análise / avaliação / seleção / produção / organização / adaptação livros, materiais didáticos; - análise/avaliação/seleção de recursos das tecnologias de informação;	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Formação pela linguagem - Atualização científica e técnica - Mudança, inovação, transformação
Regência das aulas	- projeto político pedagógico, proposta pedagógica curricular, plano de trabalho docente; - conteúdos linguísticos com base nos gêneros de texto;	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Redes e comunidades colaborativas

	- (inter)ações docente com os alunos e dos alunos entre si; - gerenciamento das atividades em sala; - uso da língua alvo; - gerenciamento de conflitos; - (co)criação de processos colaborativos e dialógicos; - contribuições de práticas colaborativas, produção de conhecimento coletivamente; - (co)criação de visões de um futuro melhor; - (co)criação de ações potencializadoras de zonas de desenvolvimento proximal.	- Atualização científica e técnica - Mudança, inovação, transformação
Atitudes de aprendizagem autônoma	- desenvolvimento da autonomia dos alunos; - (co)criação ambientes geradores de reflexividade, ação, transformação; - inserção de atividades significativas, desafiadoras; - planificação e gerenciamento de projetos, viagens de estudo; - uso e indicação de uso, criticamente, de ambientes virtuais de aprendizagem; - assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho, expandir essa mesma possibilidade para seus alunos; - estabelecimento de razões claras para suas ações e atividades geradoras de desenvolvimento.	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Atualização científica e técnica - Mudança, inovação, transformação
Avaliação no processo de ensino-aprendizagem	- adequação e diversificação dos instrumentos de avaliação ao conteúdo e nível dos alunos; - critérios de avaliação claros e apropriados aos conteúdos e nível dos alunos; - processos de auto-avaliação , avaliação pelos pares; - erros e feedbacks; - atividades com função diagnóstica, formativa e somativa com foco nas práticas discursivas; - desenvolvimento dos alunos.	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Atualização científica e técnica - Mudança, inovação, transformação
Conhecimento teórico-científico	- referências, conhecimento teórico-científicos que subsidiem a práxis; - engajamento em pesquisas relacionadas a seus contextos; - assumir posicionamentos; postura ativista transformadora na busca de ferramentas de agência; - conteúdo específico da disciplina como instrumento simbólico mediador nos processos de desenvolvimento.	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Formação pela linguagem - Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica - Mudança, inovação, transformação

Fonte: a autora.

O que o Quadro 21 expõe é que a maior parte das dimensões de uma

FCCT pode se fazer presente no campo mais restrito de cada saber docente. Tivemos 4 dimensões (Imersão, Autoria, Reflexividade e Mudança) com potencial de perpassar todos os saberes. A dimensão Atualização esteve mais relacionada a seis saberes e, por fim, as dimensões Redes e Formação pela linguagem, foram as que menos estabeleceram relações com os saberes.

A despeito dessas categorizações apresentadas, frisamos que elas poderão se movimentar, dando indicativos de maior ou menor grau de atendimento, a depender de como o processo de formação, efetivamente, se dá na prática.

Complementando e corroborando o que vimos discutindo, Imbernón (2010) assevera que:

A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como por exemplo, a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros. (IMBERNÓN, 2010, p. 46)

Tendo, assim, tecido alguns comentários acerca das concepções teóricas que nos movem ao pensarmos sobre uma proposta de organização para processos de formação continuada de professores(as) de língua inglesa no estado do Paraná, prosseguimos apresentando o que dizem os documentos oficiais, nacional e estadual, acerca da formação continuada.

3.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ESTADO DO PARANÁ

Esta pesquisa se constrói a partir, com e por meio de ações voltadas à formação continuada de professores(as) de inglês da rede pública do estado do Paraná. Todos os dados analisados emergem de contextos de ofertas de formação continuada, buscando as inter-relações possíveis com o desenvolvimento profissional docente.

Para tanto, entendemos ser necessário apresentar como os documentos oficiais tratam do tema "formação continuada", além de identificar quais têm sido as formações ofertadas especificamente aos(às) professores(as) de língua inglesa da rede estadual.

3.4.1 Formação Continuada de Professores(as) em Documentos Oficiais Prescritivos Nacionais

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96, que norteia a educação nacional, estabelecendo as diretrizes e bases para que essa educação se efetive, determina, em seu Artigo 62, parágrafo 1º que caberá à União, ao Distrito Federal, estados e municípios, a promoção da formação inicial e continuada, bem como a capacitação dos profissionais do magistério, o que deverá ocorrer em regime de colaboração (BRASIL, 1996).

Em seu Artigo 67, associa a oferta de aperfeiçoamento profissional continuado, contando inclusive com licenciamento periódico para tal fim, a uma das formas de promover a valorização do magistério. Uma vez estando prevista na Lei maior que rege a educação brasileira, cada ente federativo estabelece as suas próprias formas de zelar pelo cumprimento do que está disposto na LDB.

Além da LDB 9394/96, ainda em nível federal, a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial – DCN / Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015).

Em seu Artigo 2º, parágrafos 1º e 2º, o documento assinala qual entendimento sobre o trabalho do professor – a docência, subjaz a todo o texto que se apresenta nas referidas Diretrizes:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. [...] a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3)

Compreendendo o trabalho docente como um processo intencional e metódico, abrangendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos,

o documento aborda, em seu Artigo 3º parágrafo 5º, os princípios (em um total de 11) da formação dos profissionais do magistério da Educação Básica. O décimo princípio trata especificamente sobre a formação continuada, enfatizando que se trata de um componente essencial da profissionalização e que se realiza a partir dos diferentes saberes, bem como a partir da experiência docente, promovendo integração entre o cotidiano da escola e ao seu projeto pedagógico.

Contudo, é no Capítulo VI que o documento vai tratar especificamente da formação continuada. Os artigos 16 e 17 do Capítulo mencionam as dimensões e as finalidades da formação continuada, além de indicar possíveis modos de realizá-la, como demonstramos no Quadro 22:

Quadro 22 - Dimensões, finalidades e atividades da formação continuada

Dimensões da FC	Possíveis atividades	Finalidade
- Coletivas - Organizacionais - Profissionais - Repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores	- Atividades de extensão - Grupos de estudos - Reuniões pedagógicas - Cursos - Programas e ações formativas - Especialização, mestrado, doutorado	- Reflexão sobre a prática educacional. - Busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político.

Fonte: A autora, com base no documento DCN / Formação Inicial (BRASIL, 2015).

Assim, de uma maneira breve e não aprofundada, o documento de 2015, ainda vigente, trata da formação continuada. Mas, esse mesmo documento será substituído por uma nova prescrição que se encontra, no ano de 2019, em processo de finalização.⁴⁹

Em decorrência da implantação da Base Nacional Comum Curricular BNCC⁵⁰, o Ministério da Educação – MEC elaborou o documento "Proposta para

⁴⁹ Em 29/10/2020, foi publicada, no Diário Oficial da União, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.

⁵⁰ O §1º do Artigo 5º, das Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 4/2018, estabelece que: A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2019)

Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, lançado no ano de 2018, com o caráter de versão preliminar. Em outubro de 2019 foi disponibilizado na página oficial do Ministério da Educação, para análise e debate, o documento —Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, retomando a versão preliminar de 2018. O Texto Referência materializa a terceira versão do Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE que tem o objetivo de revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2015.

O documento de 2019 ratifica a incumbência de Estados, Municípios e Distrito Federal de definir planos destinados à formação continuada de seus educadores, ressaltando a importância da formação ao longo da vida com vistas ao desenvolvimento profissional, uma vez que à formação inicial não cabe entregar um profissional “pronto, mas sim um profissional em condições suficientes para lidar com a complexidade da sala de aula de maneira adequada, e se desenvolver ao longo de sua carreira no caminho da proficiência.” (BRASIL, 2019, p. 34)

De acordo com o Texto Referência, há 09 pontos considerados como mais importantes em relação a políticas de formação continuada. São eles:

1. Estrutura interna do órgão central (criação de setores responsáveis por implementar, monitorar e avaliar a política de formação).
2. Diagnóstico.
3. Metodologia, contemplando elementos considerados essenciais: escola como principal espaço de formação; jornada do professor em apenas uma unidade de ensino; efetivação do 1/3 de hora-atividade; trabalho colaborativo.
4. prioridade à formação continuada em serviço, em vez de eventos isolados; foco nas demandas formativas reais dos professores; prática docente como elemento central.
5. uso de dados educacionais para monitoramento e planejamento de ações formativas; uso de recursos tecnológicos; gestão escolar e coordenação pedagógicas capacitada para liderar e apoiar a formação; construção de protocolos e instrumentos de monitoramento; investimento em redes de boas práticas entre escolas.
6. Provisão das ações: institucionalização de uma rede para formadores;

planejamento e execução de formação dos formadores; parcerias com diversas instituições formadoras, e ampliação de parcerias; criação ou fortalecimento das Escolas dedicadas à Formação das redes.

7. Regime de colaboração (entre estados e municípios).
8. Financiamento das ações.
9. Relação com plano de carreira
10. Comunicação das ações
11. Monitoramento e avaliação das ações

Destacando, ao longo de seu texto, a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional, o documento afirma:

[...] a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (ou de mentoria ou mesmo de tutoria) é uma das medidas mais eficazes para formação de professores. (BRASIL, 2019, p. 34).

Nesse sentido de valorização da formação continuada, o texto apresenta 05 características comuns a programas de formação continuada tidos como positivos, a partir de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, no ano de 2017. Tais características são: 1) Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) Uso de metodologias ativas; 3) Trabalho colaborativo; 4) Duração prolongada; 5) Coerência sistêmica.

Entendemos que, a formação continuada defendida por nós, como uma formação crítico-transformadora, apresenta pontos convergentes com o que se propõe no documento "Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica", conforme demonstramos no momento em que apresentamos a proposta da Sequência de Formação.

3.4.2 Formação Continuada de Professores(as) em Documentos Oficiais Prescritivos Estaduais

Apresentamos, a seguir, dois documentos ligados aos processos formativos de professores(as) em serviço no estado do Paraná: a Resolução SEED n. 1716 de 24/04/2018 e a Resolução n. 2007 – GS/SEED, de 21/07/2005.

A Resolução SEED 1716 – 24/04/2018 é o documento oficial que regulamenta, atualmente, as atividades de formação continuada ofertadas aos(as) profissionais da educação do Estado do Paraná. O referido documento revogou a Resolução n. 2007 – GS/SEED, de 21 de julho de 2005. Contudo, como nossos dados abrangem as formações ofertadas entre os anos de 2011 e 2019, apresentamos, a seguir, uma análise das duas Resoluções.

A Resolução de 2005 estipula que a formação continuada dos(as) profissionais da Educação Básica da Rede Estadual ocorrerá por dois modos: I) Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e II) Programa de Capacitação:

Art. 1.º Estabelecer que a Formação Continuada dos Profissionais da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná seja proporcionada mediante a realização do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação, visando contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da Educação e melhoria da qualidade de Ensino. (PARANÁ, 2005)

O PDE encontra-se regulamentado pelo Decreto no 4482/05 e, embora também envolva práticas de formação continuada, não entraremos em detalhes quanto a essa proposta por não ser este o nosso foco. Além do que, por tratar-se de um Programa altamente complexo e abrangente, entendemos ser necessário investigá-lo separadamente, como já tem ocorrido em muitas pesquisas, dentre as quais: Fiorin (2009), Melo (2016), Almeida (2015), Siqueira (2017), Oliveira (2011), Peixoto (2018), Audi (2010), Croce (2013), Beremann (2012). Em uma busca no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos um total de 42 estudos a partir das palavras-chave: "Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE", envolvendo as mais variadas áreas do conhecimento e perspectivas teóricas. Esse dado corrobora a nossa afirmação de que tal Programa merece estudos mais detalhados e individualizados devido à sua complexidade e importância. Assim, não obstante citarmos o PDE como parte do processo de formação continuada dos profissionais da educação do estado do Paraná, não nos ocuparemos de seu estudo e análise. Nosso foco recairá sobre as demais ofertas entendidas, pela Secretaria de Estado da Educação, como formação continuada.

Isso posto, trazemos o Artigo 3º da Resolução, o qual menciona que o Programa de Capacitação tem como objetivo contribuir com uma qualificação focada

na prática de ensino e no princípio da ação-reflexão-ação, envolvendo, para tanto, atividades nominadas de Aperfeiçoamento e Atualização. Por Aperfeiçoamento, o documento compreende serem as atividades de aprofundamento dos conhecimentos em área específica, ofertadas por intermédio de Cursos de Graduação, Pós-graduação e Formação Continuada oferecidas por Instituições de Ensino Superior. As atividades de Atualização voltam-se, de acordo com a Resolução, às reflexões teórico-críticas sobre questões educacionais, sendo ofertadas por meio do Programa de Capacitação da SEED. Tal Programa abrange a oferta de: Congressos, Cursos, Encontros, Grupos de Estudo, Jornadas, Oficinas, Semanas, Seminários, Simpósios, Palestras, Mesas-redondas, Painéis, Fóruns, Conferências, Teleconferências, Videoconferências, Campanhas, Concursos, Feiras, Festivais, Gincanas, Mostras, Olimpíadas, Torneios, Reuniões Técnicas – podendo ser realizados na forma presencial e/ou a distância.

Apesar das muitas possibilidades diferenciadas de ofertas de formação apresentadas na Resolução, o que é um aspecto positivo, lançamos alguns questionamentos. Um deles recai sobre a segmentação entre "Aperfeiçoamento" e "Atualização", os quais, de acordo com a Resolução separam as atividades ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior (denominadas de Aperfeiçoamento), das ofertadas pela SEED (Atualização), além de indicarem também um distanciamento entre os conhecimentos da área específica de atuação do professor e as possibilidades de reflexão teórico-crítica acerca das questões educacionais. Essa proposição nos remete aos modelos de formação iniciados nos anos 90, os quais de acordo com Imbernón (2010) nasciam com a intenção de adequar os professores às necessidades vigentes, facilitando o constante aperfeiçoamento de suas práticas educativas e sociais, com vistas a adaptá-las às necessidades do momento presente e futuro, potencializando um modelo de treinamento mediante cursos padronizados.

Além disso, entendemos ser necessária também uma discussão no que tange ao foco nas práticas de ensino e na ação-reflexão-ação, determinado pela Resolução de 2005. Entendemos ser um tanto simplista basear todo um processo de formação continuada apenas nesses dois enfoques, quando sabemos de toda a complexidade que envolve o trabalho docente. Nesse sentido, compartilhamos as palavras do pesquisador Imbernón quando ele, aos discorrer sobre a formação

continuada, enfatiza que:

[...] demanda desenvolver e reivindicar dos professores e com eles novas competências⁵¹ profissionais, na base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisado, bem como na base de uma nova escolarização democrática na sociedade. (IMBERNÓN, 2010, p. 30)

Ainda, com o intuito de enfatizar o quão complexo é o trabalho do(a) professor(a) dentro de um processo denominado de ensino-aprendizagem, retomamos a nossa proposta para Saberes e Capacidades Docentes requeridos aos(às) professores(as) de línguas, envolvendo 07 Saberes os quais se subdividem em 53 diferentes Capacidades. Certamente, esses Saberes e Capacidades não são ligados somente aos processos de formação do(a) professor(a) já em serviço; eles se iniciam muito antes desse momento, ainda enquanto esses(as) professores(as) são alunos(as) na Educação Básica. E, não se encerram em um momento de formação continuada; ao contrário, são construídos e (re)construídos durante toda uma vida.

Por sua vez, a Resolução atual, vigente desde 2018, apresenta algumas diferenças em relação a sua antecessora, apesar de manter alguns pontos já discutidos por nós, como: a separação entre atualização e aperfeiçoamento e entre as Instituições de Ensino Superior, a quem cabe promover a atualização dos profissionais, e outras possíveis Instituições de formação, responsáveis pelo aperfeiçoamento. A despeito dessa dicotomia que se mantém, a Resolução de 2018 apresenta avanços, ao menos, quando analisamos o que se põe no documento como uma orientação prescritiva.

Já no Art. 1º, a Resolução avança em relação à anterior quando menciona que vem para regulamentar a Formação Continuada do Programa para Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Rede Pública Estadual de Educação Básica. Contudo, faz-se necessário mencionar que não há indicações de qual seja o entendimento que se tem de Desenvolvimento e Formação Continuada – conceitos muito caros aos que se debruçam sobre os estudos voltados à formação de professores(as).

Ainda, identificamos como um certo avanço o fato de o documento apresentar quais objetivos norteiam a Formação dos Profissionais da Educação, o

⁵¹ Entendemos ser necessário deixar marcado que, embora tenhamos trazido algumas discussões com base em Imbernón, divergimos do autor no que concerne ao uso do termo competências, conforme já discutimos anteriormente.

que não era contemplado pela Resolução anterior:

- a)** compreender a educação como processo emancipatório e permanente;
- b)** valorizar os profissionais, assegurando-lhes o repensar das práticas, agregando novos saberes articulados às políticas e gestão da educação e à área de atuação do profissional;
- c)** compreender as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais tendo como finalidade a ação-reflexão-ação em busca do aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional, bem como o desenvolvimento da autonomia intelectual;
- d)** contemplar as temáticas que permitam o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desses profissionais;
- e)** oportunizar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (PARANÁ, 2018b)

Dentre esses cinco objetivos, chama-nos a atenção: “educação como processo emancipatório e permanente”, “valorizar os profissionais, assegurando-lhes o repensar das práticas”, “dimensões coletivas, organizacionais e profissionais”, “ação-reflexão-ação em busca do aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional”, “desenvolvimento da autonomia intelectual”, “temáticas que permitam o domínio e manejo de conteúdos e metodologias”, “diversas linguagens, tecnologias e inovações”. Sem dúvida, escolhas ousadas e, certamente, muito necessárias quando reconhecemos e assumimos que há muito para avançar nos processos de formação continuada de professores. Contudo, para além de documentos prescritivos, faz-se necessário que essa ousadia se faça presente nas práticas que se efetivam ao ofertar as formações continuadas aos professores.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) assevera que as ofertas de formação continuada devem atuar no sentido de apoiar, criar e potencializar reflexão real dos professores sobre sua prática docente, permitindo-lhes examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, em um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Trazemos, também, outro documento estadual que, dentre vários pontos, trata da formação continuada de professores – o Plano Estadual de Educação aprovado pela Lei nº18.492, de 24 de junho de 2015, com vigência por 10 anos – de 2015 a 2025. O Plano apresenta 15 Metas a serem cumpridas nesse período de dez anos, e as respectivas estratégias para atingi-las.

A Meta de número 16 aborda, especificamente, a temática da Formação

Continuada:

Formar, em nível de pós-graduação, 70% de profissionais do magistério da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PARANÁ, 2015a, p. 89)

Chama-nos a atenção o termo "garantir" e ainda "a todos", pois estabelecer essa meta é, sem dúvida, necessário, assim como é igualmente necessário que ela se efetive. Uma vez que o Plano foi aprovado em 2015, poucas ações têm sido efetivadas nesse sentido até o momento. Contudo, considerando ainda haver seis anos para serem trabalhados na efetivação das metas estabelecidas, julgamos ser possível atingi-las. Mas, para tanto, vontade política, envolvimento e planejamento imediato e a longo prazo necessitam ser encampados.

O próprio documento ressalta algumas ações (em um total de 14 estratégias), tais como o regime de colaboração entre União, Estado, Municípios e IES públicas, assim como a adequação da política de formação continuada. Dentre as 14 estratégias, destacamos também a estratégia de número 11: "Ofertar formação continuada aos profissionais da educação que atuam nas diferentes modalidades da Educação Básica para elaboração e produção de materiais pedagógicos." (PARANÁ, 2015a, p. 91). Entendemos que essa estratégia se aproxima, de certo modo, da nossa proposta para formação continuada. Contudo, de um modo geral, o Plano Estadual de Educação, no que tange à formação continuada, pouco avança no sentido de propor ações, de fato transformadoras.

3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Com as considerações que seguem, temos o objetivo de apresentar os resultados de nossas análises referentes à primeira pergunta de pesquisa, a saber, "Quais relações se estabelecem entre as formações continuadas de professores(as) de língua inglesa, oriundas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, entre os anos de 2011 e 2019⁵², e as dimensões de uma formação

⁵² Esse recorte de data veio em decorrência da disponibilização de dados dos referidos cursos no portal da SEED. As ofertas anteriores a 2011 não estavam disponíveis.

crítico-transformadora em suas inter-relações com saberes e capacidades docentes?”

Para isso, utilizamo-nos de um conjunto de informações obtidas a partir de dados presentes no site diaadiaeducacao, dos quais consideramos os SOT e STT referentes a local, abrangência, proponente, período de realização, objetivos, conteúdos, metodologia. A análise documental foi realizada com base nas dimensões constitutivas de uma formação continuada crítico-transformadora, conforme já explicitado em nosso capítulo metodológico.

Nesse mesmo sentido, o que discutimos na sequência é o potencial que cada evento formativo tem para contribuir para o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes.

Para tanto, apresentamos a Figura 8 que busca retratar as inter-relações estabelecidas entre as dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes:

Figura 8 - Inter-relações entre saberes e capacidades docentes e as dimensões de uma formação crítico-transformadora



Fonte: A autora.

Entendemos que não há uma relação direta e única entre uma determinada dimensão e um determinado saber. Ou seja, todas as dimensões colaboram, de forma integrada, para o desenvolvimento dos sete (07) saberes e suas respectivas

capacidades.

Contudo, para fins de análise, estabelecemos uma ligação que pudesse denotar de uma forma mais clara em que medida essa inter-relação pode ter ocorrido ou não nos eventos formativos analisados. É o que intencionamos demonstrar com a Figura 8, na qual, em primeiro plano, temos os saberes docentes diretamente ligados a todas as dimensões de uma formação crítico-transformadora. Mas, para que pudéssemos realizar as análises, relacionamos os saberes a cada dimensão, partindo do entendimento de que uma referida dimensão poderia vir a potencializar, mais diretamente, um determinado saber.

A seguir, apresentamos um mapeamento das ofertas de formação continuada promovidas pela SEED entre os anos de 2011 e 2019.

3.5.1 Análise das Ofertas de Formação Continuada Entre os Anos de 2011 e 2019

Antes de mais nada, justificamos por que nossas análises compreenderam o período de 2011 a 2019. Isso decorreu do fato de nossa fonte de dados – o Portal [diaadiaeducacao](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/)⁵³ - apresentar os dados somente a partir do ano de 2011. Como fizemos nossa busca no referido portal entre maio e junho de 2019, nossa opção foi envolver as ofertas pertinentes ao 1º semestre de 2019 chegando até o ano de 2011.

Enfatizamos que o foco de nossa análise recaiu sobre as ofertas diretamente relacionadas aos professores de Língua Inglesa. Contudo, trazemos os dados gerais das ofertas que constam em cada ano pesquisado, por entendermos que esse corpus tem o potencial de subsidiar nosso estudo acerca das concepções que norteiam as ações da Secretaria de Estado de Educação quanto às formações que oferecem a seus(suas) professores(as), possibilitando traçarmos paralelos entre as prescrições apresentadas pelas Resoluções⁵⁴ já analisadas e o que efetivamente se concretiza na prática das formações continuadas.

⁵³ A Secretaria de Estado da Educação do Paraná mantém um Portal onde constam informações das mais diversas ordens, dentre elas as que se referem às ofertas de formação continuada. O Portal pode ser acessado no endereço <http://www.diaadia.pr.gov.br/>.

⁵⁴ Referimo-nos à Resolução SEED n. 1716 de 24/04/2018 e à Resolução n. 2007 – GS/SEED, de 21/07/2005, já apresentadas.

Assim, pudemos selecionar todas as ofertas de cada ano pesquisado, o que nos deu um total geral de ofertas por ano. Diante desse número geral e de suas informações, fizemos 14 categorizações, a saber:

- I) Cursos ofertados pelo Centro Estadual de Capacitação em Arte Guido Viaro⁵⁵.
- II) Cursos para técnicos⁵⁶, gestores e pedagogos.
- III) Cursos com temáticas voltadas aos Desafios Educacionais Contemporâneos⁵⁷.
- IV) Cursos na área de tecnologia.
- V) Cursos destinados a Agentes I e II.⁵⁸
- VI) Cursos na área da Educação Especial.
- VII) Jogos Escolares.
- VIII) Cursos voltados ao ensino técnico e profissionalizante.
- IX) Cursos que abrangem a Educação do Campo, Quilombola, das Ilhas, Indígenas, das Unidades Prisionais e Educação de Jovens e Adultos - EJA.
- X) Cursos do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE.
- XI) Semana Pedagógica.
- XII) Encontros Semestrais de Formação.
- XIII) Cursos específicos para as disciplinas escolares.
- XIV) Cursos direcionados especificamente à disciplina de Língua Inglesa.

⁵⁵ Atualmente, o Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro está situado à Rua Francisco Mota Machado, 490, bairro Capão da Imbuia (na capital do Estado), e oferece Cursos de Arte nas áreas artísticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e contemplando também conhecimentos de Literatura e Cultura Corporal. Tais cursos são direcionados aos Professores da Rede Estadual de Ensino e Rede Municipal, além de cursos aos estudantes dos Cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Formação de Docentes. A Secretaria de Estado da Educação reconhece os cursos ofertados por este Centro, sendo possível, aos professores participantes, considerar as horas cursadas para o processo de elevação na carreira. Contudo, as participações ficam mais direcionadas a professores de Arte, Educação Física, Pedagogos. De acordo com as informações constantes no portal [diaadiaeducacao](http://diaadiaeducacao.pr.gov.br), alguns cursos são abertos a professores de todas as áreas; outros voltam-se para Sociologia, Filosofia, História, Língua Portuguesa. Além disso, há ainda a restrição de espaço geográfico, pois a oferta acontece somente na Sede do Centro, que fica na capital do Estado – Curitiba.

⁵⁶ Por técnicos compreendemos os professores, funcionários que atuam nos NRE, bem como nos vários departamentos da SEED em Curitiba.

⁵⁷ De acordo com o que consta no Portal [diaadiaeducacao](http://diaadiaeducacao.pr.gov.br): "Os desafios educacionais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania. A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento." (PARANÁ, 2021d)

⁵⁸ Agentes Educacionais II são os funcionários das escolas que atuam nas áreas da secretaria, biblioteca, laboratório de Informática e laboratório de Química, Física e Biologia. E os Agentes Educacionais I são os que têm a seu encargo os serviços de conservação, manutenção, preservação, segurança e da alimentação escolar, no âmbito escolar

Apresentamos, a seguir, o Quadro 23 em que demonstramos, quantitativamente, os eventos formativos ofertados ano a ano:

Quadro 23 - Eventos formativos entre 2011 e 2019

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019*	Total
C. E. C. em Arte Guido Viaro	51	55	56	49	51	41	39	41	32	415
Técnicos, gestores e pedagogos	51	52	41	14	13	18	49	39	20	297
Desafios Educacionais Contemporâneos	33	47	32	12	07	09	12	19	03	174
Tecnologia	10	21	10	04	03	08	17	28	02	103
Agentes I e II	02	10	04	01	01	01	03	05	01	28
Educação Especial	25	16	11	04	06	08	09	09	03	91
Jogos Escolares	01	01	01	0	0	0	11	12	03	29
Ensino técnico e profissionalizante	07	16	14	04	04	01	05	06	0	57
Educação do Campo, Quilombola, das Ilhas, Indígenas, das Unidades Prisionais e EJA	18	24	15	08	02	05	04	08	0	84
PDE	10	06	05	05	02	06	02	0	0	36
Semana Pedagógica	02	02	02	03	02	02	02	02	01	18
Encontros Semestrais de Formação	02	01	02	02	02	02	02	02	01	16
Disciplinas escolares	56	42	29	14	06	04	09	05	01	166
Língua Inglesa	38	14	01	06	0	02	0	02	02	65
TOTAL	306	307	223	125	99	107	164	178	69	1579

Fonte: A autora, com base nos dados do Portal diaadiaeducacao.org.br.

* Os dados de 2019 referem-se somente ao 1º semestre.

Embora tenhamos separado as ofertas a partir de 14 diferentes categorias, esclarecemos que em cada uma delas houve ofertas que estavam abertas a participações dos profissionais de uma forma ampla, ou seja, a todas as áreas do conhecimento e a todos os sujeitos da escola. Além disso, também julgamos importante ponderar que pode ter havido cursos que não estavam inseridos no

banco de dados onde fizemos nossa pesquisa. Isso ocorre porque cada NRE, a partir de suas iniciativas próprias, pode ter organizado eventos, cursos, palestras, oficinas, encontros, enfim, atividades formativas destinadas aos(às) professores(as) das mais diversas áreas, aos(às) agentes I e II, pedagogos(as), gestores(as), dentre outros, abrangendo temáticas variadas. Contudo, a certeza sobre essas ofertas fica impossibilitada diante de sua não vinculação ao Site da Secretaria Estadual de Educação. Nesse sentido, fica o nosso alerta para que esse registro passe a ser feito de forma sistematizada, pois poderá, de certa maneira, contribuir para a prática de formação em rede – uma das dimensões da formação continuada defendida por nós, com base nos referenciais teóricos que adotamos.

A despeito dessas considerações, o que nos chama a atenção nos dados do Quadro 23 é o fato de a quantidade de oferta de eventos formativos ter diminuído drasticamente ao compararmos o ano de 2011 (306 ofertas) a 2019 (69 ofertas, durante o primeiro semestre). Essa comparação torna-se ainda mais preocupante quando nos voltamos para a categoria Disciplinas específicas e Língua Inglesa. Em 2011, aconteceram 56 eventos formativos relacionados às disciplinas constantes da Matriz Curricular e 38 especificamente para professores de Língua Inglesa. Esse número caiu, em 2019, para 01 e 02, respectivamente. Os eventos formativos com temáticas pertinentes aos Desafios Educacionais Contemporâneos, de ímpar importância, também vêm sendo esvaziados, ano a ano. De 33 ofertas em 2011, passamos para 03 em 2019. O mesmo ocorreu com todas as categorias apresentadas no Quadro 23, com exceção da categoria Jogos Escolares. Ainda assim, nesse item, precisamos ponderar se nos anos anteriores a 2018, 2017 o que ocorreu foi a ausência dessas atividades ou, como já expusemos, a não vinculação delas no Sistema de registro on-line da SEED e, portanto, na página de busca utilizada por nós.

Esses dados quantitativos nos fazem refletir sobre o grau de alcance, o atendimento às expectativas e necessidades de todos os profissionais que compõem a educação paranaense. E esse dado se agrava ainda mais se retirarmos dessa conta básica, os eventos oferecidos pelo Centro de Capacitação em Artes Guido Viaro, o qual localiza-se na capital do estado (Curitiba) e, portanto, apresenta maiores probabilidades de atender aos profissionais que lá residem, somente. Foi um total de 415 eventos ao longo dos 9 anos, os quais subtraídos do total geral

(1580) resultam em 1165 eventos, totalizando uma média, portanto, de 129.4 eventos formativos por ano.

Em se tratando da especificidade de nossa pesquisa – os cursos ofertados a professores(as) de língua inglesa – o total de 66 eventos formativos no período de 08 anos e meio para um número de 3775 profissionais – distribuídos em 32 NRE, também é preocupante. Não há como visualizar esses dados e afirmar que se constituam, de fato, em uma formação continuada organizada como um processo. No máximo, seriam eventos formativos episódicos, que não deixam de compor a formação continuada, contudo com um caráter mais aligeirado e provavelmente introdutório ou mais superficial.

Importa mencionar que a educação pública paranaense, em 2011, ainda se encontrava, de certa forma, sob as propostas do governo anterior – Roberto Requião (PMDB), uma vez que as previsões para um ano letivo geralmente acontecem no ano anterior. O governo Beto Richa (PSDB) teve sua primeira gestão entre 2011 e 2014 e a segunda entre 2015 e metade de 2018 quando a então vice-governadora Cida Borghetti assumiu o governo devido ao afastamento de Beto Richa para concorrer ao Senado. Esses 08 anos em que a Educação Paranaense esteve a cargo de Beto Richa foram marcados por graves crises, culminando com paralisações, greves, ataques aos direitos do funcionalismo público, diminuição do total de hora-atividade⁵⁹ dos(as) professores(as), encolhimento e sucateamento do Programa PDE, falta de concurso público para suprir as demandas das escolas, não cumprimento da data base⁶⁰ estipulada em lei, falta de investimento nas escolas – tanto nos aspectos estruturais, quanto pedagógicos.

Por outro lado, as cobranças aumentaram ocasionando pressões e adoecimento da categoria. Pressões tais como: cobrança para manutenção do número mínimo de alunos em sala de aula, para o aumento do IDEB – Índice de

⁵⁹ Entre 2008 e 2016, para uma jornada de 20 aulas, 07 destinavam-se à hora-atividade, ou seja, 2/3 de aula e 1/3 de hora-atividade. A partir de 2017, para uma jornada de 20 aulas, 05 destinam-se à hora-atividade, ou seja, 3/4 de aula e 1/4 de hora-atividade.

⁶⁰ Em 2007, depois de muita mobilização, foi instituída com a Lei 15.512 que estipula para todo o dia 1º de maio. [...] Em 2015, o governo Beto Richa (PSDB) foi o primeiro a romper com a lei da data-base. Nesse ano, uma grande greve da categoria garantiu uma nova política de reajuste salarial para vigorar entre 2015 e 2017, pois de acordo com o governo esse seria um período de reajuste zero para o funcionalismo. No ano seguinte, em janeiro de 2016, os servidores e servidoras receberam o reajuste, mas em 2017, a situação não foi a mesma. O governo estadual ainda devia aos(as) servidores(as) um reajuste de 12% referente ao período de 1 de janeiro de 2016 a 30 de abril de 2018.[...] O governo do Paraná caminha para um montante de quase 16% de perdas salariais do seu funcionalismo (SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 2019).

Desenvolvimento da Educação Básica, criação de mais uma avaliação externa: o SAEP e a Prova Paraná⁶¹, criação do Programa META⁶², penalização dos (as) professores (as) que tiveram faltas durante o ano letivo impedindo-os(as) de assumirem aulas extras⁶³, dentre outras. E, parece-nos, infelizmente, que o atual governo – Ratinho Junior (PSD), o qual assumiu em 2019, pode estar trilhando caminhos parecidos. Muita cobrança (por meio de programas de intervenção na escola – como o Tutoria⁶⁴, por exemplo), sem haver valorização e apoio real à categoria, além de grande foco em fiscalizações, documentos e prescrições que podem vir a não se efetivar em sua completude de valorização da escola pública e, portanto, dos profissionais que a constroem.

Diante desse cenário, em que quadros da realidade e discursos tão paradoxais se constroem, não há como não nos apoiarmos em Paulo Freire acerca da valorização do(a) profissional professor(a):

Valorizo algo ou alguém na medida em que o considero fundamental em relação aos meus objetivos e sonhos [...] valorizar o professor, no meu caso, não é só uma obrigação ética, mas sim uma obrigação política que se fundamenta na ética. Se nós não valorizarmos os educadores, teremos poucas possibilidades de fazer deste, um país melhor. Agora, a valorização não pode ficar na teoria, não se trata apenas do discurso sobre a valorização, mas sim da prática deste discurso. (FREIRE, 2014, p. 287)

⁶¹ A SEED implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP, o qual aconteceu entre os anos de 2012 e 2018. Maiores informações podem ser adquiridas no endereço: <http://www.saep.caeduff.net/avaliacao-educacional/saep/>. No ano de 2019, o novo governo instituiu a Prova Paraná, que de acordo com a SEED se apresenta como —uma avaliação diagnóstica que terá como objetivo identificar as dificuldades apresentadas por cada um dos estudantes e apontará as habilidades já apropriadas no processo de ensino e aprendizagem, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (PARANÁ, 2021a).

⁶² O Programa META – Minha Escola tem Ação apresenta-se, de acordo com a SEED, com o objetivo de —Aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem garantindo a oferta da educação básica de acordo com a demanda escolar por meio de práticas pedagógicas e de gestão que melhorem os indicadores de rendimento escolar e elevem a proficiência dos estudantes da educação pública no Estado do Paraná. (e faz parte do PPA – Plano Plurianual que se define como “a base do sistema de planejamento público e deve indicar o que será feito nos três últimos anos do mandato do Governo e no primeiro ano de mandato da gestão subsequente, de modo que haja continuidade do processo de planejamento, mesmo no caso de troca de governo. Além disso, pode receber emendas do Legislativo”). (PARANÁ, 2020).

⁶³ De acordo com a Resolução N.º 2/2019 – GS/SEED a atribuição de aulas extraordinárias a professores efetivos será mediante uma classificação que leva em consideração, dentre outros fatores, maior número de dias trabalhados em Instituição de Ensino no ano de 2018, no cargo efetivo, descontados os afastamentos de qualquer natureza, à exceção de Licenças Maternidade/Adoção/Paternidade, Júri, Compensação por Prestação de Serviço à Justiça Eleitoral, Luto, Enlace e Férias. Com essa medida, prática efetivada já em anos anteriores e institucionalizada no Governo Beto Richa, todos os professores que se afastaram de suas funções por questões médicas foram penalizados (havendo inclusive relatos de professores passando por problemas sérios de saúde como câncer, depressão, quebras, infecções graves que tiveram suas classificações rebaixadas devido às licenças para tratamento). Ainda, aqueles professores que foram contemplados com as licenças prêmio a que tinham direito pela lei estadual também foram penalizados pelos 3 meses que estiveram ausentes da sala de aula, ainda que essa ausência lhes tenha sido garantida por lei do próprio estado.

⁶⁴ Mais informações podem ser acessadas em Paraná (2019a)

Todo esse cenário nos remete ao que já discutimos acerca dos efeitos das ideias neoliberais e neoconservadoras no campo educacional. Gentili (2007) afirma que o neoliberalismo vem atacando a escola, especificamente a escola pública, a partir de estratégias privatizantes, com políticas de descentralização autoritária, reformas culturais com vistas a apagar do horizonte ideológico a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade, a qual destina-se às maiorias. E, ainda pior, o neoliberalismo e o neoconservadorismo negam e dissolvem, não somente a escola pública, mas o direito das massas à educação de qualidade.

O esvaziamento de políticas públicas de valorização dos atores que fazem essa escola pública, a ausência de investimento nessa escola, a culpabilização de professores(as) pelos baixos índices apresentados pelos(as) alunos(as) em avaliações de larga escala e, portanto, a cobrança por metas e resultados sem as devidas correlações necessárias com todo o contexto que permeia as realidades escolares, podem ser interpretados como parte de um avanço neoliberal e neoconservador sobre a escola pública.

Um dos pontos que advogamos em favor de uma escola pública forte e de qualidade passa pelo fortalecimento dos(as) professores(as), por meio de, entre outras coisas, possibilidades de participações em processos formativos de forma continuada que lhes permitam serem mais do que simples agentes nessa escola, mas sim atores (BRONCKART, 2008)⁶⁵. Atores que conheçam profundamente o campo disciplinar e pedagógico em que atuam, e que além de conhecerem, sejam capazes de produzir conhecimento dentro desse campo de atuação, com vistas a transformações almejadas.

Dessa forma, chama-nos muito a atenção como as ofertas de formação continuada específicas para professores(as) de Inglês vêm acontecendo no Estado do Paraná. Esse, portanto, é o nosso foco de análise a seguir.

Iniciamos com as análises das formações ofertadas no ano de 2011. Na sequência, apresentamos as de 2012. E, finalmente, agrupadas em um único conjunto, analisamos as formações ocorridas entre 2013 e 2019.

⁶⁵ [...] quanto aos seres humanos que intervêm no agir, utilizamos o termo actante para nos referirmos a qualquer pessoa implicada no agir-referente. [...] utilizamos o termo ator, quando as configurações textuais constroem o actante como sendo a fonte de todo o processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções; e o termo agente, quando nenhuma dessas propriedades é atribuída por essas configurações textuais ao actante. (BRONCKART, 2008, p. 121).

Com o intuito de melhor visualizar a relação entre cada evento formativo e as dimensões de uma formação crítico-transformadora, elaboramos os Quadros de análise de forma a associar os percentuais de critérios contemplados, contemplados parcialmente e não contemplados aos Segmentos de Orientação Temática - SOT e Segmentos de Tratamento Temático - STT já apresentados em nosso capítulo metodológico. Para demonstrar os resultados dessas análises nos utilizamos dos seguintes termos:

- C – quando o critério da dimensão foi contemplado, ou seja, apresenta a possibilidade de ser atendido em todas as suas especificidades.
- CP – quando o critério da dimensão foi contemplado parcialmente, ou seja, há a possibilidade de ser atendido, mas não integralmente.
- NC – quando o critério da dimensão não foi contemplado no evento formativo.

A análise com as relações estabelecidas entre os eventos formativos e cada um dos critérios das sete dimensões consideradas por nós como necessárias para a constituição de uma formação crítico-transformadora, encontra-se no Apêndice 6.

Apresentamos, a seguir, os resultados das análises dos eventos formativos do ano de 2011.

3.5.2 Eventos Formativos em Língua Inglesa Ofertados no Ano de 2011

No ano de 2011, houve 38 ofertas de formações específicas para Língua Inglesa, sendo um total de seis (06) títulos diferentes, dos quais dois (02) se repetiram, a saber, o evento de número 03 (realizado em dois momentos distintos) e o evento de número 05 (realizado em 32 momentos distintos), levando à soma das 38 ofertas, conforme Quadro 24:

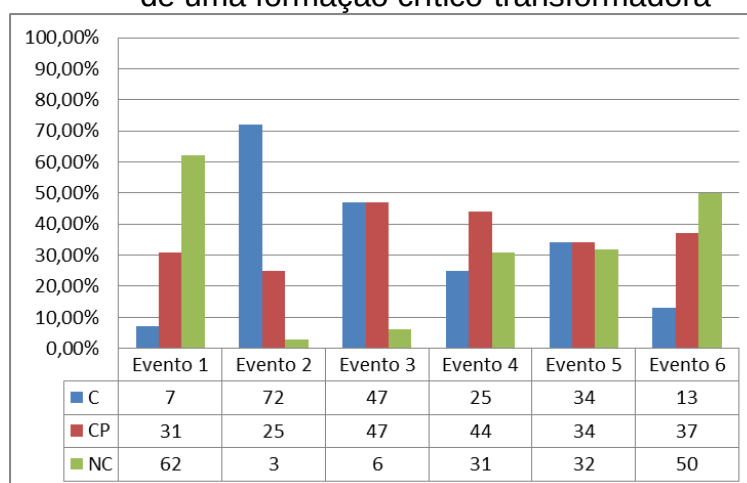
Quadro 24 - Eventos Formativos no ano de 2011

1	- Seminário do Ensino de Língua Inglesa
2	- Elaboração de Material Didático para o CELEM: Espanhol, Francês e Inglês
3	- Reunião Técnica com Professores de Inglês - SEED e UFPR-Delem-NAP (realizado em dois momentos distintos)
4	- Formação Continuada - Professores de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – Telêmaco Borba
5	- Oficina de Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa (realizado em 32 NRE)
6	CELEM 25 anos: Desafios de uma educação plurilíngue no Paraná

Fonte: A autora.

Feitas as análises dos seis (06) eventos (vide Apêndice 6), elaboramos o Gráfico 1 com o intuito de apresentar uma síntese geral dessas análises dos eventos formativos do ano de 2011.

Gráfico 1 - Eventos de 2011 e o atendimento às dimensões de uma formação crítico-transformadora



Fonte: A autora.

O intuito do Gráfico 1 é demonstrar, de maneira ampla e geral, qual o nível de atendimento dos 32 critérios estabelecidos por nós para a efetivação de uma formação continuada crítico-transformadora, a partir das sete (07) dimensões já apresentadas. Com base nos resultados, afirmamos que houve uma aproximação desses eventos com as características que esperamos de uma formação crítico-transformadora.

Chamamos a atenção para os eventos de número 1 e 2, por serem os dois mais díspares quanto ao atendimento dos critérios. O primeiro, com o título “Seminário do Ensino de Língua Inglesa” - foi proposto por um NRE para os(as) professores(as) de língua inglesa a ele jurisdicionados(as). Constituiu-se em um encontro de um (01) dia, realizado no auditório de uma Instituição de Ensino Superior Estadual. Foram abertas 150 vagas, tendo 21 professores(as) inscritos(as). Contando com apenas 7% de critérios contemplados e 62% não contemplados, organizou-se a partir do conceito de “Seminário⁶⁶”, de acordo com seu título

⁶⁶ Reunião para a discussão de um determinado tema. Aqui não são apresentadas as conclusões de uma pesquisa, mas sim impressões sobre um determinado assunto que é colocado em debate. Vários oradores debatem o tema na mesa, muitas vezes com a participação do auditório. A diferença fundamental entre o simpósio e a mesa-redonda é que no simpósio os expositores não debatem entre si os temas apresentados. (<https://posgraduando.com/quais-sao-as-diferencas-entre-palestra-curso-workshop-simposio-seminario-e-congresso/>).

Seminário do Ensino de Língua Inglesa. Contudo, apresentou em seu planejamento, como sendo a forma metodológica do curso, outros formatos de eventos técnicos e/ou científicos, a saber, palestra, mesa-redonda, oficina e debate, tudo em um espaço de tempo de um (01) dia. Esses dois fatores, o tempo para a formação (01 dia) e a aparente confusão em sua forma metodológica de organização, colaboraram, em certa medida para o possível não atendimento dos critérios.

Além disso, também os STT voltados ao SOT “objetivos”, a saber, i) Traçar um panorama do ensino e aprendizagem da língua inglesa na contemporaneidade; ii) Discutir conceitos de texto, discurso, gêneros textuais e letramento crítico. iii) Refletir sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas do NRE AM-SUL; não vêm ao encontro do conceito de reflexividade, a qual, a partir dos estudos de Giddens (2002, 2003), vincula-se à noção de crítica e de modernidade em um processo de autoconfrontação (BECK *et al.*, 1997) em relação ao período industrial. Para Giddens (2002), em toda atividade humana há intrinsecamente um monitoramento reflexivo, o qual ele distingue de reflexividade da modernidade:

A reflexividade da modernidade deve ser distinguida do monitoramento reflexivo de ação intrínseca a toda atividade humana. Ela [a reflexividade] se refere à suscetibilidade da maioria dos aspectos da atividade social, e das relações materiais com a natureza, à revisão intensa à luz de novo conhecimento ou informação. (GIDDENS, 2002, p. 25)

Essa modernidade reflexiva, que emerge com e a partir da modernidade, traz ao(à) professor(a) em formação possibilidades de ampliar seus processos reflexivos (inerentes à condição humana) para processos de reflexividade, nos quais a prática eivada de teoria emerge em uma práxis, envolvendo a consciência prática e a consciência discursiva (GIDDENS, 2002).

Já a formação número 2 “Elaboração de Material Didático para o CELEM: Espanhol, Francês e Inglês”⁶⁷ atende a todas as dimensões, alcançando 72% de todos os critérios que estabelecemos como necessários para uma formação crítico-

⁶⁷ Entendemos ser importante mencionar que esse evento formativo teve início no ano de 2009, quando a Coordenação Geral do CELEM da SEED lançou um convite aberto a todos os professores de Língua Inglesa, Francesa e Espanhola da Rede Estadual para comporem o grupo que se encarregaria de elaborar o material didático a ser utilizado por todas as turmas de CELEM do Estado. O grupo selecionado participou de eventos formativos e encontros presenciais para elaboração do material durante os anos de 2010, 2011 e 2012. Contudo, devido à mudança de governo, em 2012, o material nunca chegou a ser impresso e nem tão pouco chegou às mãos dos professores do CELEM.

transformadora. Organizado e planejado pela Coordenação Geral do CELEM, o evento formativo foi direcionado a professores(as) de diversos NRE, que já haviam iniciado sua participação nesse processo de elaboração de material didático, desde o ano de 2009. Foi organizado em dois momentos de cinco dias cada, tendo como orientadoras professoras de universidades do Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo. Foram abertas 23 vagas, tendo havido 22 inscrições efetivadas.

No que tange à autoria, o evento possibilitou a agência dos(as) professores(as), dando-lhes a oportunidade de serem autores, com a proposta de produção compartilhada de materiais didáticos, voltando-se para a singularidade dos contextos de ensino-aprendizagem das turmas de CELEM, conforme comprovado pelo STT referentes ao SOT objetivos: “Concluir os materiais didáticos [...] – Realizar as correções, alterações, complementações [...] – Garantir a produção [...] sob a perspectiva textual-discursiva.”, bem como pelo STT “Elaboração de materiais didáticos” referente ao SOT conteúdo. Formação pela linguagem é outra dimensão que também se viu totalmente contemplada por ter havido práticas reais de produção e circulação de conhecimento, desenvolvimento das capacidades de linguagem dos(as) professores(as), além de registros dos resultados, exposição das práticas e documentação de ações. Prova disso é que professores(as)⁶⁸ que estiveram no grupo participante dessa formação levaram essa experiência a um passo adiante ao ingressarem em cursos de mestrado e doutorado com o intuito de discutirem e compartilharem os resultados dessa formação.

Esses ensejos, por darem continuidade aos trabalhos, indicam o quanto o curso teve potencial para contribuir com os critérios Imersão, Reflexividade, Redes e comunidades colaborativas e ainda Mudança, inovação e transformação, indicando a possibilidade de rompimento com práticas acríticas de consumo de material didático. É plausível indicar que todas essas possibilidades podem potencializar conflitos ao longo do processo. Infelizmente, esse processo foi interrompido com a troca de governo.

⁶⁸ Marileuza Ascêncio Miquelante, professora de Inglês, realizou doutoramento com base nos materiais produzidos por esse grupo, Claudia Lopes Pontara, também professora de inglês, desenvolveu seus estudos de mestrado a partir desse material. O mesmo ocorreu com Flavia Fazon, professora de Francês que participou do processo de formação e também analisou o material produzido em seu doutoramento. Roger Mazur, professor de espanhol, ingressou no Curso de Mestrado PROFLETRAS na UENP. Viviane Aline Alves, também professora de espanhol, está cursando curso de Mestrado PROFLETRAS na UEL Além disso, artigos foram elaborados por outros professores desse grupo, promovendo discussões acerca desse processo.

Importa destacar ainda que, um fator potencializador do atendimento, parcial ou integral de todas as dimensões de uma formação crítico-transformadora, foi o seu caráter longitudinal, aliando teoria e prática, estimulando a autoria docente, por meio de produções colaborativas de material didático, subsidiado por estudos teóricos, contando com apoio de um par mais experiente, fosse ele um(a) dos(as) próprios(as) colegas professores(as) elaboradores(as) do material ou, ainda, uma das professoras consultoras oriundas de universidades públicas.

Passaremos, a seguir, a analisar as ofertas de formações específicas para Língua Inglesa do ano de 2012.

3.5.3 Eventos Formativos em Língua Inglesa Ofertados no Ano de 2012

No ano de 2012, houve quatorze (14) ofertas de formações específicas para Língua Inglesa, as quais agrupamos, para fins de análise, em 05 grupos. Realizamos esse agrupamento, pois apesar de alguns eventos formativos apresentarem títulos diferentes, eles correspondiam a um mesmo planejamento geral para a formação ofertada, como ocorre nos grupos 4 e 5. O Quadro 25 demonstra as ofertas de 2012:

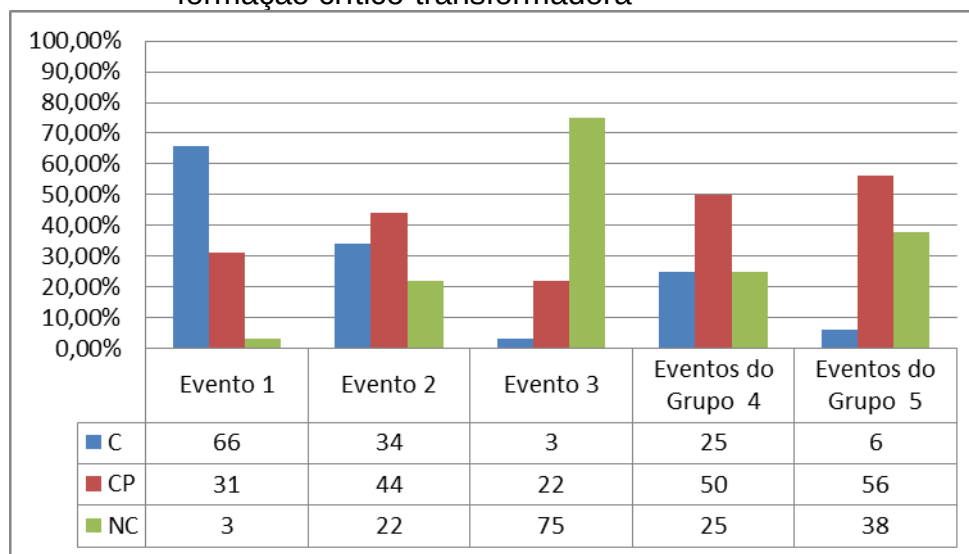
Quadro 25 - Eventos Formativos no ano de 2012

1	Elaboração de Materiais Didáticos para o CELEM: Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa.
2	A Ludicidade na Sala de Aula (Inglês e Espanhol) NRE – Paranavaí
3	A Função do Inglês na Escola Considerando Possibilidades Pedagógicas nas Atividades com Música – NRE Paranaguá
4	- Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (Técnicos) - Oficinas para Técnicos e Oficineiros de Inglês – NAP- SEED (Técnicos) - 2ª Reunião Técnica - NAP/SEED (Técnicos)
5	- Oficina para Professores de Língua Inglesa – NAP /SEED/NRE AMN - Desenvolvimento Profissional Para Professores de Língua Inglesa – Parceria NAP/SEED/NRE Pato Branco - NAP/SEED/NRE – Refletindo Práticas Pedagógicas – NRE Paranavaí - Oficina para Professores de Inglês SEED/NAP – NRE Irati - Refletindo Práticas Pedagógicas – NAP / SEED / NRE Loanda - Refletindo Práticas Pedagógicas - NAP/SEED/NRE Toledo - Encontro Pedagógico de Língua Inglesa NAP/SEED/NRE - NAP/SEED/NRE – Refletindo Práticas Pedagógicas – Cianorte

Fonte: a autora.

Após as análises dos quatorze (14) eventos formativos de 2012 (Apêndice 6), elaboramos o Gráfico 2 com o intuito de apresentar uma síntese geral do nível de atendimento dos 32 critérios estabelecidos por nós para a efetivação de uma formação continuada crítico-transformadora.

Gráfico 2 - Eventos de 2012 e o atendimento às dimensões de uma formação crítico-transformadora



Fonte: A autora.

Ao nos determos nos dados dos eventos de 2012, vemos que o Evento 1 - Elaboração de Materiais Didáticos para o CELEM: Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa - foi o que mais atendeu às dimensões de uma formação crítico-transformadora, a exemplo do que ocorreu no ano de 2011, com a oferta do mesmo evento formativo.

Os dados da formação 1 apontam uma possibilidade de se (re)pensar as formações continuadas para os(as) professores(as) de línguas e é importante frisar que ao olharmos para essa formação, levamos em conta o fato de ela não ter ocorrido somente no ano de 2012 ou, mesmo em 2011 e 2012. A nosso ver, um dos pontos que mais a diferenciou das formações até aqui analisadas foi a sua continuidade ao longo de quatro anos, além de sua consistência e continuidade teórico-metodológica, possibilitando que todas as dimensões fossem não só contempladas, como também provavelmente mais aprofundadas e consistentes.

Com uma proposta parecida, temos o evento 2 - A Ludicidade na Sala de Aula (Inglês e Espanhol) NRE/Paranavaí, que apresentou potencialidade de atender

a dimensão mudança, inovação, transformação. A referida formação foi organizada pelo próprio NRE, compreendendo cinco (05) encontros. Foram abertas cinquenta (50) vagas, finalizando com vinte e quatro (24) inscritos.

Com mais de 50% de todos os critérios contemplados ou parcialmente contemplados, esse evento formativo, assim como alguns outros já analisados⁶⁹, também poderia se configurar em uma possibilidade formativa a ser observada com vistas a um planejamento de futuras formações que pudessem ter o potencial de atender às dimensões de uma formação crítico-transformadora.

O que o evento 2 nos mostra é uma tentativa de possibilitar ao(à) professor(a) ser um autor, mediante uma agência em seu fazer docente, porém sem ser o suficientemente inovador e ousado a ponto de extrapolar os limites impostos pela utilização do livro didático, o qual sabemos, em muitos casos, é o único elemento que direciona e embasa as ações do(a) professor(a) em sala de aula. Por outro lado, é importante também que haja ações formativas com enfoque nos livros didáticos adotados, de tal forma que não sejam apenas explicitados os pressupostos teórico- metodológicos que os embasam, mas que haja espaço para ações de reflexividade, autoria docente, com e sobre a sua utilização. Isso porque entendemos que, ainda que o livro didático seja o único recurso disponibilizado ao(à) professor(a), é fundamental discutir como utilizá-lo de forma crítica sem que ele seja tomado como uma camisa de força.

O evento de número 3 - A função do inglês na escola considerando possibilidades pedagógicas nas atividades com música / NRE Paranaguá - foi organizado pelo NRE de Paranaguá para seus professores. Ocorreu em um único dia, com dezoito (18) inscritos.

Com o total de 25% dos critérios contemplados ou parcialmente contemplados, o referido evento formativo é um dos que mais se distancia das possibilidades de atendimento das dimensões de uma formação crítico-transformadora. O tipo de configuração desse evento, assim como outros do ano de 2011, levam-nos a refletir sobre a relação quantidade x qualidade dos eventos ofertados. Há que se pensar na quantidade, tendo em vista o grande número de profissionais envolvidos(as) nessa rede de ensino, mas há que se pensar também

⁶⁹ Referimo-nos aqui aos eventos de número 3, 4, 5 e 6 do ano de 2011.

na abrangência dessas formações, e, ainda mais, na qualidade e continuidade delas. Para tanto, reforçamos a necessidade de critérios claros que possam vir a nortear a organização dos eventos formativos.

Por fim, os eventos formativos dos grupos 04 e 05 se inter-relacionam, visto que o evento 04 se constituiu na preparação para a realização do evento 05.

Os eventos do grupo 4 foram destinados a técnico- pedagógicos de Língua Inglesa dos NRE, bem como a professores(as) indicados(as) por esses técnicos(as) para, posteriormente, atuarem como oficinairos(as) em seus NRE. Contaram, também, com a parceria das universidades, por meio de professores(as) representantes dos NAP.

O que vemos, portanto, é uma formação que apresentou uma proposta de se configurar em forma de redes, valorizando o contexto específico de cada NRE, atribuindo certa autoria aos(às) professores(as) organizadores(as) das oficinas; o que, certamente, apresenta-se como uma tentativa de romper com as formações episódicas, sem planejamento para uma continuidade e também sem possibilitar união teoria-prática. Contudo, a despeito da iniciativa ser considerada por nós como positiva, um questionamento com relação à carga horária dos encontros ainda persiste. Consideramos quase impossível abordar, em 01 ou 02 dias, de forma consistente e aprofundada, o que se propõe no SOT “conteúdo” e seus STT (Relação entre as práticas para o ensino-aprendizagem de inglês no Paraná e suas relações com os materiais didáticos utilizados pelos professores; discussão sobre as relações entre estas práticas e as DCE-PR; Planejamento conjunto e detalhamento das ações para a efetivação das oficinas em cada região [...]).

Considerando que esses momentos consistiram, basicamente, na preparação do grupo de profissionais que iriam ministrar as formações aos(às) demais professores(as) em seus respectivos NRE, cabendo a esses(as) profissionais a tarefa de pensar sobre as necessidades de seus contextos mais micro e, assim, organizar a formação a ser implementada, denominada de “oficinas”, entendemos que seria necessário maior aprofundamento nos estudos e na preparação das referidas oficinas.

Nossa análise aponta que todas as dimensões de uma formação crítico-transformadora estiveram presentes, ainda que parcialmente. Contudo, também entendemos que faltou maior aprofundamento nos estudos propostos e ousadia na

forma de conceber esses eventos formativos.

O fato de cada etapa ser constituída de 01 ou 02 dias de encontros, por exemplo, é uma característica que nos leva à percepção da falta de ousadia e aprofundamento. Porque, em nosso entendimento, repete os modelos oferecidos até então, embora a iniciativa seja ótima, envolvendo os NAP, propondo que os(as) professores(as) elaborem material, mas sem dar as condições objetivas para tanto. Ou seja, relação assimétrica entre quantidade de conteúdo e tempo disponibilizado para a formação, além de não haver indicativos de continuidade, de fortalecimento de redes, de ações que efetivem os processos de reflexividade.

Os oito (08) eventos pertencentes ao grupo de número cinco (05) constituíram-se nos desdobramentos dos eventos formativos do grupo 4, cuja realização foi finalizada com a implementação das oficinas descentralizadas em oito NRE. As oito formações contaram com 171 professores(as) inscritos(as) e ocorreram em um encontro de um (01) dia em cada NRE, durante o mês de novembro. Quanto aos conteúdos e objetivos, observamos ter havido alguma similaridade entre as oito propostas. Mas também é perceptível que cada NRE teve a liberdade de organizar a oficina para seus(suas) professores(as), o que consideramos importante, permitindo, em certa medida, voltar-se à dimensão Imersão.

Muito similares entre si, os eventos formativos do grupo cinco (05) atendem parcialmente a todas as dimensões. Contudo, o grau de atendimento não foi o suficiente para que a última dimensão – mudança, inovação, transformação, pudesse se destacar. O STT (01 dia), bem como os STT (exposição, discussões, problematização, contextualização, leitura, análise, etc), e os STT (praticar, propor reflexão, trocar experiências, garantir espaço, socializar, analisar, elaborar plano etc) relacionados ao SOT objetivos, denotam fragilidades que impossibilitaram um atendimento mais significativo das dimensões autoria, redes, formação pela linguagem, assim como as demais dimensões. Afirmamos que denotam fragilidades, pois caso estivessem todos interligados em um único evento formativo de período mais abrangente, poderiam vir a atender mais efetivamente todas as dimensões. Ao passo que, na forma em que se apresentam diluídos em oito eventos formativos descentralizados, e ainda sem indicativos de continuidade mais efetiva, as possibilidades acabam se encerrando no próprio evento. Ou seja, somando todos os oito eventos, com seus objetivos propostos em cada um, haveria uma possibilidade

maior de atender as dimensões de uma FCCT. Contudo, assim cada um desconectado do outro, parece que não os fortalece.

Assim, diante das fragilidades presentes nas dimensões anteriormente já comentadas, entendemos que esses oito momentos de formação podem não ter propiciado o atendimento integral da dimensão mudança, inovação, transformação.

Nesse sentido, voltamo-nos às análises feitas dos eventos formativos do Grupo 4, os quais foram idealizados para se constituírem como momentos de organização das formações do Grupo 5. Naquelas análises já nos questionávamos a respeito da falta de aprofundamento teórico-metodológico das formações, as quais foram realizadas com pouquíssimas horas de encontro, sem norteamentos mais claros àqueles(as) que, posteriormente, se encarregariam de fazer o efetivo trabalho com os(as) professores(as). Sem dúvida, uma proposta que poderia vir a ser muito produtiva. Mas, para tanto, seria necessário mais tempo de estudo e preparação dos(as) formadores(as), permitindo e possibilitando que, antes de tudo, tivessem uma formação que atendesse plenamente às dimensões de uma formação crítico-transformadora. Mesmo que, para isso, demandasse mais tempo, mais recursos, mais estudos, mais planejamento, mais discussões e reflexões. Tentar algo diferente nas formações sem as condições objetivas e subjetivas de trabalho é vestir com uma roupagem um pouco mais bonita, o mesmo corpo de sempre.

Nosso entendimento, por fim, parte do princípio de que o atendimento a todas as dimensões se faz necessário para que a dimensão mudança, inovação, transformação se efetive. Contudo, também fazemos a reflexão de que não é assim uma relação tão diretamente sincronizada. Há fatores que interferem nessa relação e que precisam ser levados em consideração, tais como: planejamento para uma ação continuada e não episódica, condições objetivas e subjetivas para realização das formações e também para a participação e engajamento dos(as) professores(as).

Seguimos com as análises dos eventos formativos ofertados entre os anos de 2013 e primeiro semestre de 2019.

3.5.4 Eventos Formativos em Língua Inglesa Ofertados nos Anos de 2013 a 2019

Entre 2013 e o 1º semestre de 2019, houve treze (13) ofertas de formações

específicas para Língua Inglesa, as quais inserimos, para fins de análise, em oito (08) agrupamentos, por haver um número menor de eventos formativos por ano, em comparação com os anos de 2011 e 2012. Dessa forma, as análises desse período envolveram 08 grupos de eventos formativos, conforme demonstrado no Quadro 26:

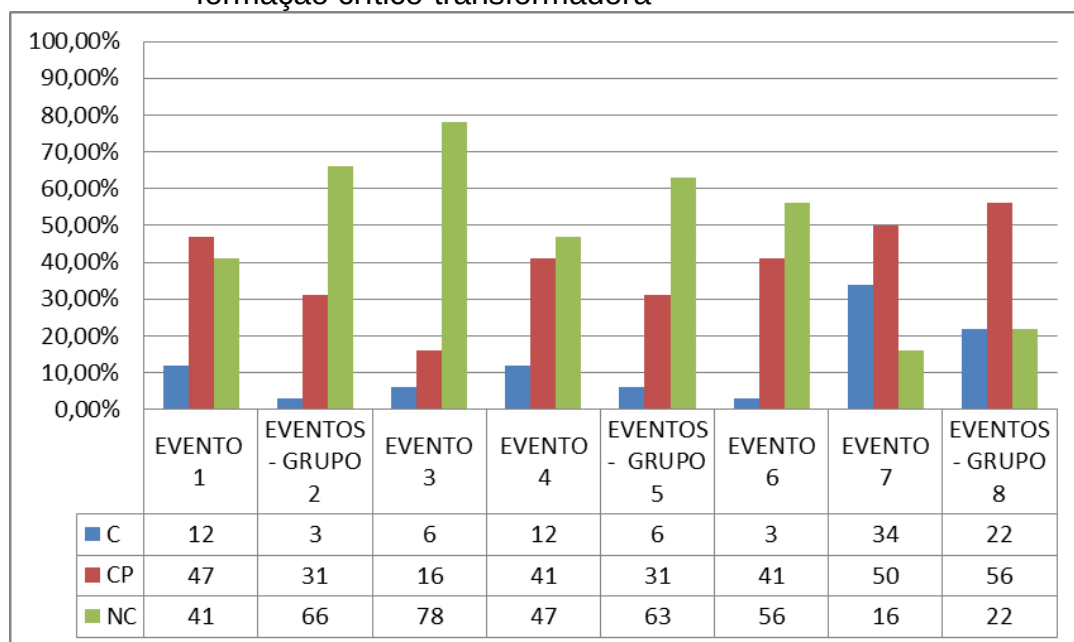
Quadro 26 - Eventos Formativos nos anos de 2013 a 2019

2013	
Evento 1	Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Inglês de Escolas Públicas – NRE Ponta Grossa
2014	
Eventos – Grupo 2	- Fluência, Metodologia e Cultura no Ensino de Língua Inglesa – NRE Loanda I - Fluência, Metodologia e Cultura no Ensino de Língua Inglesa – NRE Loanda II - Encontro de Experiências de Intercâmbio em Língua Inglesa – NRE Cascavel - Repasse Fulbright – Intercâmbio educacional entre Brasil e EUA – NRE Guarapuava
Evento 3	Capacitação Livro Didático "Vontade de Saber Inglês" – NRE Guarapuava
Evento 4	Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Inglês de Escolas Públicas – NRE Ponta Grossa
2015	
	Não houve ofertas
2016	
Eventos – Grupo 5	- Professional Development Module – Student engagement in the Large Classroom - Programa ILEP - Professional Development Module
2017	
	Não houve ofertas
2018	
Evento 6	Conectados 2.0: Língua Inglesa
Evento 7	Curso – Sequência Didática de LEM
2019	
Eventos – Grupo 8	- Formação para Professores de Inglês: BRITE 2019 (Brazilians Innovating on the Teaching of English – NRE Curitiba e NRE Guarapuava - Formação para Professores de Inglês: BRITE 2019 (Brazilians Innovating on the Teaching of English – NRE Londrina

Fonte: A autora.

Após fazer as análises dos eventos do Quadro 26 (Apêndice 6), elaboramos o Gráfico 3 com o intuito de apresentar uma síntese geral dessas análises dos eventos formativos dos anos de 2013 a 2019:

Gráfico 3 - Eventos de 2013 a 2019 e o atendimento às dimensões de uma formação crítico-transformadora



Fonte: A autora.

Os dados dos treze (13) eventos ofertados entre os anos de 2013 e 2019 apontam que os eventos de número 07 “Sequência Didática de LEM” e os dois eventos do agrupamento 08 “Formação para Professores de Inglês: BRITE 2019 Brazilians Innovating on the Teaching of English”, ocorridos, respectivamente, nos anos 2018 e 2019, foram os que apresentaram maior percentual das dimensões atendidas. Contudo, ainda assim, os critérios totalmente contemplados, em cada um dos eventos, não ultrapassou o total de 50%.

Quanto às demais formações, observamos uma diminuição drástica de atendimento às dimensões de uma formação crítico-transformadora. Constatamos, portanto, que, não somente houve diminuição da oferta de eventos formativos, como também uma diminuição na qualidade dos que foram ofertados.

O único evento formativo ofertado em 2013 foi de iniciativa de um dos 32 NRE e teve como uma característica importante o fato de ser realizado em 10 etapas, indicando maiores possibilidades de fortalecimento dos estudos propostos.

Valorizamos o fato de o evento ter sido organizado para um contexto específico. Embora conste no SOT “metodologia” que seriam elaboradas atividades pedagógicas, entendemos que o(a) professor(a) não tenha tido oportunidades concretas de se assumir como autor nesta formação, haja vista os STT (Léxico de variadas esferas sociais e pontos gramaticais diversos) relacionados ao SOT

“conteúdos”.

A conclusão, portanto, é a de que o evento - Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Inglês de Escolas Públicas – NRE Ponta Grossa foi organizado com vistas a melhorar a proficiência do(a) professor(a) – um enfoque também importante e necessário quando se pensa em possibilidades de mudança, inovação, transformação no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para além do fortalecimento da dimensão atualização científica e técnica com vertente pedagógica, entendemos ser necessário haver também o atendimento das demais dimensões de uma formação crítico-transformadora. Fato que possivelmente não tenha sido efetivado no ano de 2013, visto que houve apenas um (01) evento formativo ofertado especificamente a professores(as) de língua inglesa.

Os 04 eventos do grupo 02, ofertados em 2014, foram reunidos devido às suas similaridades, ou seja, o compartilhamento, em um dia de encontro, das experiências de professores que participaram de programas de intercâmbio no exterior, a saber, ILEP e PDPI. E, devido a essa similaridade foram analisados como um evento único que ocorreu em 03 NRE diferentes, tendo abrangido um total de 43 professores(as) inscritos(as).

O SOT “Objetivos” e seus STT (Contribuir na prática docente e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem; - Fortalecer a proficiência; - Contribuir e compartilhar metodologias de ensino, de planejamento, de uso de tecnologias; - Estimular a participação dos professores em programas que favoreçam o intercâmbio cultural e fluência na Língua Inglesa; - Estabelecer relações com a cultura dos Estados Unidos) deixam claro que o tópico motivador para esse encontro com os(as) professores(as) foi apresentar o programa de intercâmbio e incentivar a participação em tal programa. Por esse motivo, entendemos não ter havido possibilidades de atendimento mais significativo das dimensões de uma formação crítico- transformadora. Por sua vez, atualização científica e técnica é uma dimensão parcialmente presente. Consideramos parcial devido ao fato de os STT relacionados à metodologia (Plano de aula “The very hungry Caterpillar” [...] - Atividades de pronúncia. Oficina; apresentação de materiais e sugestões didáticas para as aulas. - Análise do texto “Brain Matters – From Perception to attention”. Preparação, em conjunto, de atividades) indicarem recursos voltados a um repasse de conteúdos, possibilitando a presença de conteúdos específicos, metodológicos.

O olhar mais apurado para a organização dos eventos desse grupo permite-nos entendê-los como uma forma de organização formativa sem pretensões de continuidade, de conexões com outros eventos já feitos ou ainda com outros eventos a virem a se realizar, ou seja, é um ponto em uma linha reta que pode vir a estabelecer ligações com o antes e o depois, mas a depender muito mais da iniciativa própria de cada participante. Prática essa que, justamente, entendemos ser importante romper. Ou, ainda, que entendemos ser necessário ser ampliada para outras possibilidades formativas que se constituam de forma mais sólida e articulada.

O evento de número 3, realizado em um encontro de um (01) dia, contou com 29 professores(as) inscritos(as). Com base nos SOT “objetivos” e “metodologia” e seus respectivos STT (Instrumentalizar os professores nas possibilidades de exploração do referido material; Oficina: apresentação de Unidades Didáticas pelas autoras.), avaliamos que esse se constituiu em um evento formativo que se distanciou das características de uma formação crítico-transformadora, parecendo-nos um evento organizado para, basicamente, divulgar e enfatizar o uso do livro didático adotado. Dessa forma, consideramos que a dimensão imersão se vê presente parcialmente ao passo que a ação proposta gira em torno de um material didático efetivamente utilizado por professores(as) daquele NRE, mas não propicia uma possibilidade de rompimento da dicotomia teoria e prática uma vez que não há indícios (ao menos a partir dos STT relacionados aos SOT “período”, “metodologia”, “conteúdos”) de que a formação tenha propiciado momentos em que a práxis pudesse emergir, mas sim tendo como foco a divulgação de material didático.

O último evento de 2014 - Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Inglês de Escolas Públicas – NRE Ponta Grossa, parece se constituir em uma ação de continuidade do mesmo evento oferecido no ano de 2013, o que é, de fato, um ponto muito favorável. Foi organizado em dez (10) encontros, tendo contado com quatorze (14) professores(as) inscritos(as).

A dimensão Imersão é contemplada parcialmente quando o evento é idealizado por um NRE para os(as) professores(as) de inglês a ele jurisdicionados com o objetivo de melhorar um dos pontos frágeis relacionados a essa categoria, a saber, a proficiência. Por outro lado, a autoria é uma dimensão pouquíssimo presente, a não ser pelo STT “produção de atividades”, momento que pode não ter

exigido reflexões aprofundadas teórica e metodologicamente, não chegando a ser algo que traga autoria, de fato, aos(as) professores(as). Aparentemente, o termo “atividades” não denota uma produção mais robusta, tanto teórica quanto metodologicamente.

Redes e comunidades também é outra dimensão parcialmente contemplada na medida em que possibilita a presença de um grupo de professores(as) do mesmo NRE para, juntos, estudarem ao longo dos 10 encontros do curso, o que também propicia a existência de um ambiente e condições propícias para ouvir, trocar ideias. Formação pela linguagem é uma dimensão que não chega a ser totalmente contemplada, a não ser pela possibilidade de desenvolver as capacidades de linguagem dos(as) participantes. Quanto à Reflexividade, essa é uma dimensão que não encontra, nos dados do curso, objetivos que a contemplem diretamente. Mas, entendemos que os STT “discussões” e “produção de atividades” relacionados ao SOT “objetivos” podem nos levar a entender que essa reflexividade possa ter sido, indiretamente, contemplada. A dimensão Atualização é, dentre as sete, uma das mais contempladas. Os STT (Have Fun in the Classroom - Games and Activities, Ideas; Reading Skills and Drama; Teaching Philosophy and 5 Minute Activities; Listening and Speaking Skills.) presentes no SOT “conteúdos” apontam para o atendimento, ainda que parcial, dos três critérios dessa dimensão. Por fim, a dimensão mudança, inovação, transformação não chega a ser totalmente contemplada, o que nos leva à reflexão de que ações formativas organizadas com o intuito de promover melhorias da proficiência dos professores necessitariam ser acompanhadas por outras ações que também visem às demais dimensões com vistas a propiciar possibilidades reais de transformações no contexto de atuação dos(as) professores(as).

No ano de 2015 não somente não houve ofertas de eventos formativos específicos para Língua Inglesa, como também houve uma diminuição drástica de todas as ofertas. Nesse ano houve 99 eventos formativos, fato importante de se notar quando o contexto histórico nos remete ao ano em que ocorreram grandes movimentos de professores(as) da rede estadual do Paraná devido às retiradas de direitos adquiridos. A própria diminuição de oferta de formações continuadas comprovam o período de retiradas de direitos pelos quais passou e tem passado o magistério da rede pública do estado do Paraná, conforme já tecemos nossos

comentários.

Sendo assim, passamos aos eventos formativos de 2016. Nesse ano, foram ofertados dois eventos formativos. Para as nossas análises, os reunimos no grupo de número 05, pois apesar de terem sido realizados em NRE diferentes, os dois eventos eram exatamente iguais em sua estrutura, embora apresentassem denominações diferentes, como vimos anteriormente.

Ambos os eventos, de um (01) dia cada, foram organizados pelos próprios NRE para os(as) professores(as) e seus jurisdicionados(as), tendo contemplado 57 participantes. O SOT 'conteúdos' e seus STT não dão grandes pistas sobre o que realmente foi abordado durante a formação, visto que apenas repetem o que já é anunciado no título do evento. Assim, entendemos que, além de não ter havido intenções claras de se voltar ao processo de autoria docente, as demais dimensões ficaram também parcialmente atendidas.

Houve atendimento parcial da dimensão imersão quando a ação formativa se volta a seu próprio contexto e propõe dentre os seus objetivos subsidiar a resolução de possíveis problemas pedagógicos, em consonância com as Diretrizes Curriculares do Paraná. Redes e reflexividade aparecem parcialmente contempladas, não sendo possível a formação de grupos colaborativos e uma reflexividade que partisse da práxis, tendo em vista a duração do evento e também os próprios recursos metodológicos previstos. Por outro lado, a dimensão atualização é uma das mais contempladas, ainda que tenhamos considerado sua presença parcial, tendo em vista a duração de apenas um (01) dia da formação em questão. Para finalizar, entendemos que mudança, inovação, transformação é uma dimensão não contemplada nem nos objetivos, conteúdos, metodologia; sendo também inviabilizada pela duração do evento formativo.

O ano de 2017 também se consistiu em um vácuo no que tange à oferta de eventos formativos específicos para professores de língua inglesa, o que nos leva aos eventos do ano de 2018. O evento formativo número 6 foi uma formação ocorrida em nível estadual, portanto, não foi de iniciativa de nenhum NRE específico, mas sim de órgãos da própria mantenedora estadual. Conectados 2.0 é uma proposta para ampliação das ações de tecnologia educacional na Secretaria de Estado da Educação, tendo atendido trinta e três (33) professores(as) inscritos. Um evento formativo totalmente EaD, constituído por 20h de formação.

O que nos faz analisar a dimensão Imersão como parcialmente atendida é o

fato de o evento ser todo a distância, por meio de um ambiente virtual, fazendo parecer que a imersão no contexto específico dos(as) participantes fica prejudicada. Fazemos tal afirmação por ser notória a grande diversidade de condições de utilização de recursos tecnológicos em nossas escolas. Talvez se tivesse havido uma mescla entre as modalidades de formação, de modo a possibilitar também que os grupos se reunissem presencialmente, tratando de seus problemas e angústias mais diretos, pudesse contribuir para um melhor atendimento dessa dimensão.

Entendemos que o evento não parece ter sido planejado com a finalidade de promover um alinhamento às demandas de agência de um professor ator, mas sim, com o objetivo de levar o(a) professor(a) a tentar encontrar caminhos para tratar do tema tecnologia em suas aulas, adaptando-se à realidade que se tem. Não deixa, certamente, de ter seu valor enquanto oferta de formação continuada. Contudo, o que vimos defendendo ao longo deste trabalho é que as formações sejam pautadas por critérios que as constituam como uma ação planejada teórica e metodologicamente, assumindo um caráter longitudinal e duradouro, com vistas a fortalecer o grupo de professores(as) que delas participam, possibilitando-lhes o desenvolvimento docente, com vistas à transformação do seu agir em sala de aula e, quiçá, também de seus alunos, mediante um processo de ensino-aprendizagem que extrapole os limites de uma educação bancária⁷⁰ (FREIRE, 2005).

Também no ano de 2018, o evento de número 7 - Sequência Didática de LEM - foi organizado por um dos 32 NRE e destinado a professores a ele jurisdicionados, especialmente aos professores que atuassem no CELEM.

Nosso entendimento, com base nos SOT “abrangência”, “objetivos”, “conteúdos” e “metodologia” e seus STT, é o de que foram atendidas, ainda que parcialmente, as dimensões Imersão (STT - Proponente: NRE de Ponta Grossa), Autoria (STT - Elaborar sequências didáticas [...]); Redes (STT - 12 professores jurisdicionados ao NRE; Período: 4 etapas); Atualização, formação pela linguagem (STT - Sequência didática. - Quadro de Conteúdos Curriculares - Celem; - Gêneros textuais; - Práticas Discursivas); Reflexividade (STT - [...] espaço para compartilhamento de experiências relacionadas ao uso da sequência didática [...]).

⁷⁰ [...] eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2005, p. 58)

Para o ano de 2019, selecionamos os dois eventos que ocorreram no primeiro semestre, os quais identificamos como grupo oito (08). O agrupamento ocorreu em virtude de os dois apresentarem características idênticas, apesar de terem sido realizados em 03 NRE, a saber, Londrina, Curitiba e Guarapuava.

O que nos chama a atenção nesses dois eventos formativos é a parceria que se estabelece com uma escola de idiomas – CCBEU⁷¹. Causa-nos estranhamento a busca por uma parceria que apresenta objetivos muito distintos do ensino que se propõe para a escola pública. E, em virtude disso, nos questionamos por que não haver parcerias com as instituições de ensino superior do próprio estado, onde pesquisas são realizadas, professores(as) têm sua formação inicial e, a priori, os(as) docentes compartilham das mesmas visões e concepções sobre a educação pública. Importa, contudo, ressaltar que não estamos afirmando ser indicado e desejado fechar as opções de parcerias. Ao contrário, o que afirmamos e nos questionamos é por que as parcerias com as instituições de nível superior não são firmadas mais frequentemente? Já que as universidades públicas constituem-se nos *loci* onde são desenvolvidas pesquisas e estudos envolvendo as mais variadas facetas da educação pública, além de permitirem a aproximação entre os(a) professores(as) em formação inicial com os(as) professores(as) em formação continuada, não seria essa uma parceria primordial a ser buscada, também?

Para além desse questionamento, voltamo-nos para a análise do curso ofertado, o qual contou com 61 professores(as) inscritos(as) nos três NRE. O curso foi organizado de modo a ter 28 dias de encontros presenciais (para os NRE de Curitiba e Guarapuava) e 13 dias (para o NRE de Londrina), mas todos atingindo um total de 75 horas.

Seguindo um estilo de organização e concepção de eventos formativos apresentados entre 2013 e 2019, avaliamos os eventos do grupo oito (08) como mais um evento que evidencia o caráter de compreensão, entendimento e adaptação do que está posto no contexto em que se situam os(as) professores(as) participantes da formação – o CELEM. Os verbos “conhecer, compreender, fazer uso, aperfeiçoar” denotam essa adaptação aos status quo. Parece-nos faltar algo mais substancial como, por exemplo, mudar, (co)transformar, rever, reorganizar,

⁷¹ CCBEU - Centro Cultural Brasil - Estados Unidos é uma instituição educacional sem fins lucrativos fundada em 1955 na cidade de Belém Especializado no ensino de inglês. Atualmente conta com unidades por todo o país

produzir, (co)criar, dentre outras possibilidades.

Dessa forma, entendemos que a dimensão Mudança não se encontra amplamente atendida. As dimensões Autoria, Reflexividade, Formação pela linguagem, Redes também não são totalmente atendidas, com base nos critérios estabelecidos para cada uma das dimensões. Por sua vez, a dimensão Atualização científica e técnica é a que mais se vê contemplada, tendo em vista os STT relacionados ao SOT “conteúdos” – (BNCC - Referencial Curricular do Paraná; - Pressupostos, fundamentação e estratégias para o ensino da língua inglesa; - Tecnologias educacionais; - Gerenciamento e estratégias de ensino – aprendizagem; - Plano de Trabalho Docente; - Movimento maker.). Contudo, quanto a essa dimensão não podemos deixar de destacar o fato de apresentar como referencial teórico a abordagem comunicativa e o ensino com base no desenvolvimento das quatro habilidades, como se observa no SOT “objetivos” e seus STT (-Compreender os pressupostos, fundamentação e estratégias para o ensino da língua e o desenvolvimento das quatro habilidades; - Fazer uso de tecnologias educacionais, por meio de elaboração de atividades (Audição, fala, leitura e escrita), para a composição de material didático [...]). Tal escolha se distancia dos documentos prescritivos do estado (que apontam claramente para um ensino com base em gêneros), assim como torna esse evento formativo destoante de todos anteriormente analisados, o que nos faz questionar qual teria sido a motivação para tal escolha teórico-metodológica. Talvez se deva ao fato de o evento ser realizado por uma escola de idiomas que, claramente, tem um direcionamento teórico-metodológico diferente do adotado pela escola pública paranaense no que tange ao ensino de língua estrangeira. Essa constatação nos leva aos questionamentos já feitos por nós ao iniciarmos as análises deste último evento formativo.

Importante destacar que os dois eventos em destaque foram organizados de modo a ofertar mais do que apenas um (01) dia de formação, tiveram a característica de solicitar aos(às) professores(as) que produzissem materiais didáticos e os compartilhassem de algum modo com os demais participantes. Esses dados indicam que, talvez, a organização desses eventos possam dar dicas para se pensar nos caminhos a serem seguidos, ao mesmo tempo em que podem indicar as possibilidades de adaptações/alterações para que todas as dimensões possam vir a ser totalmente contempladas.

Ao nos voltarmos para os critérios contemplados, assim como para os não contemplados, a fim de traçarmos futuras ações, poderia ser possível pensar em algo ainda mais completo, inovador, ousado e transformador no que tange às ofertas de formação continuada de professores (as).

Olhar para todos esses eventos formativos permitiu-nos comprovar, objetivamente, com base em dados, o que já tínhamos como pressuposto, a partir de nossa vivência enquanto professora de língua inglesa do estado do Paraná que tem participado das diversas formações ofertadas pela rede. Ou seja, que grande parte das ofertas de eventos formativos teriam poucas possibilidades de ser um possível caminho para possibilitar/criar mudanças, inovações, transformações nas práticas de professores(as) em sala de aula, a partir de ações voltadas ao desenvolvimento de uma postura ativista transformadora desses profissionais, ou ainda, nas palavras de Giroux (1997) de um profissional intelectual transformador.

Isso nos impulsiona na tarefa de anunciar, mas também de denunciar e buscar modos para as mudanças que se deseja e necessita. Nas palavras de Freire (2014, p. 77):

Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta, implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. (FREIRE, 2014, p. 77)

Precisamos, pois, denunciar que ainda é necessário avançar para, de fato, transformar a realidade, co-criar visões de um futuro a partir do conhecimento do presente e do passado. E, nesse sentido, compartilhamos a pergunta feita por Imbernón (2010, p. 7) “Por que atualmente é necessário desenvolver uma nova perspectiva na formação continuada de professores?”. Pergunta essa que nos move e para a qual esperamos apresentar indicativos de respostas ao final desse estudo.

Terminada essa etapa de análises dos eventos formativos específicos para professores(as) de Língua Inglesa, apresentaremos outras possibilidades de ofertas de formação continuada. Apesar de não as analisarmos⁷², consideramos importante mencionar, pois a despeito das críticas que fizemos nas análises anteriores, também

⁷² Não analisaremos esses eventos por serem mais amplos, ou seja, envolvem todas as disciplinas, não sendo uma especificidade da disciplina de língua inglesa. Além disso, os limites deste trabalho não nos permitem estender ainda mais essas análises.

reconhecemos que o Estado tem ofertado possibilidades diferenciadas para a realização da formação continuada de seus(suas) professores(as).

3.6 OUTRAS POSSIBILIDADES FORMATIVAS OFERTADAS PELA SEED

Como já mencionamos, a organização da educação pública estadual paranaense comporta um grande número de profissionais, alunos, estabelecimentos escolares, o que demanda ações, também grandiosas, em todos os níveis a fim de atender a essa estrutura.

Com relação à formação continuada de profissionais da educação, já mencionamos os eventos oferecidos durante cada ano letivo os quais tanto podem ser de origem de algum órgão em nível estadual, como também de algum dos 32 NRE. Esses eventos não são ofertados sistematicamente, sempre da mesma forma. A maioria deles é ofertada em uma única vez, não tendo continuidade, como foi o caso da grande parte dos eventos analisados.

Além dessa gama de possibilidades de ofertas, há ainda outras formas de formação continuada, oriundas de órgãos em nível estadual, a maioria deles da própria SEED, e que são mais estáveis, estando, inclusive previstos em calendário escolar. É o caso das semanas pedagógicas e dos encontros semestrais de formação disciplinar. As chamadas semanas pedagógicas acontecem no início do período letivo (tanto no primeiro, quanto no segundo semestre), geralmente envolvendo de 02 a 04 dias de estudos realizados pelos(as) profissionais em cada estabelecimento de ensino. Para tanto, a SEED envia previamente os materiais que serão estudados e discutidos pelo coletivo da escola.

Há também o programa de afastamento para estudos *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), uma modalidade de formação ofertada a partir do ano de 2012, não sendo, contudo, aberta em todos os anos.

No ano de 2012, também teve início uma modalidade de formação totalmente a distância, denominada “Hora Atividade Interativa”. Os(as) professores(as) poderiam acessar as interações no momento de sua hora atividade, na escola. Ou ainda, poderiam acessar em outros momentos visto que os vídeos eram gravados e disponibilizados no portal diaadiaeducacao. Mais recentemente, essa formação passou a ser denominada “Conexão Professor – Lives”, compreendendo 24 horas de estudos em ambientes virtuais, nas horas vagas de

cada docente.

Os encontros semestrais de formação disciplinar (formação em ação disciplinar – FAD) também são previstos no calendário escolar e ocorrem, de forma geral, no 1º e no 2º semestres, sendo constituídos de 01 a 02 dias de encontros por disciplinas. A SEED também envia previamente os materiais a serem estudados nos encontros, os quais são dirigidos pelo(a) técnico(a) disciplinar do NRE e/ou por um(a) professor(a) escolhido(a) pelo próprio NRE. Para ambos os eventos (semana pedagógica e encontros semestrais de formação disciplinar) está prevista a dispensa dos(as) professores(as), não havendo aula nesses dias, sendo, portanto, obrigatória a participação de todos. Mas, apesar de prevista em calendário para ter os encontros por semestre, nem sempre isso ocorreu de fato, dentre os anos de 2011 e 2019, tendo, inclusive, sofrido alterações ao longo desses anos.

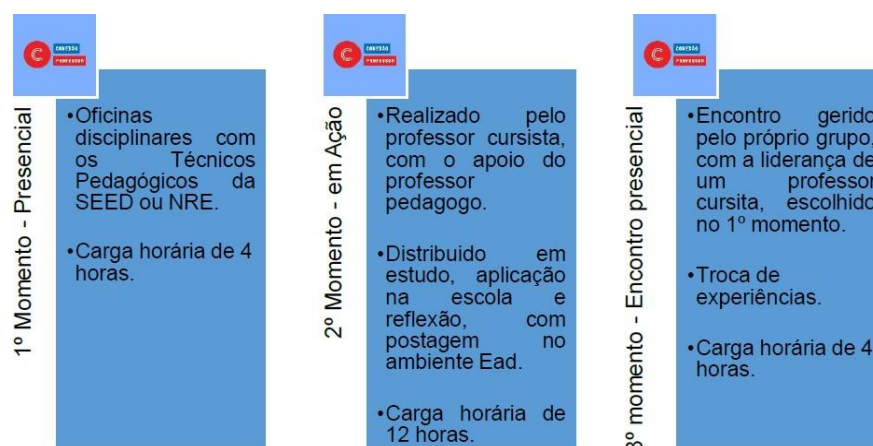
É importante mencionar que a denominada formação em ação disciplinar - FAD teve início no ano de 2008, na época denominada de “Departamento de Educação Básica – DEB Itinerante”. Os(as) técnicos(as)-pedagógicos(as) da SEED, de cada disciplina, se organizavam para irem aos 32 NRE fazerem os encontros de formação com os(as) professores(as). Em 2009, o evento passou por reconfigurações e passou a ser denominado “NRE Itinerante”, ou seja, a partir de então os(as) técnicos(as)-pedagógicos(as), de cada disciplina, em cada NRE, é que se deslocariam aos municípios a eles jurisdicionados para realizarem os encontros formativos com os(as) professores(as). E assim ocorreu durante os anos de 2010 e 2011.

A partir de 2012, o nome mudou novamente, chamando-se “Formação em Ação”, mas a forma de organização continuou a mesma. E, mais recentemente, recebeu o nome de “FAD – Formação em Ação Disciplinar”. Embora a forma de organização tenha continuado a mesma, ou seja, 01 ou 02 dias previstos no calendário escolar para que todos os(as) profissionais fossem dispensados(as) e, reunidos(as) com os pares da mesma disciplina escolar participassem das oficinas ministradas pelos(as) técnicos(as)-pedagógicos(as), dentre os anos de 2013 a 2018 tal prática não ocorreu conforme havia sido previsto em calendário. Além disso, a partir de 2014, começou-se a adotar um formato novo para essa formação. Ou seja, não havia mais a reunião dos(as) professores(as) por disciplinas, mas sim, a reunião por escolas. A SEED enviava os temas e cada coletivo escolar escolhia qual assunto

gostaria de estudar naquele dia, o que seria conduzido pelo(a) professor(a) pedagogo(a) de cada escola. Dessa forma, o que vimos acontecer foi o esvaziamento dos conteúdos específicos de cada disciplina, uma vez que os temas sugeridos pela SEED passaram a ser mais abrangentes, de forma a tratar de assuntos pertinentes a todos que atuassem naquele estabelecimento. Assim, temas como: Educação ambiental, Relações étnico-raciais, cultura indígena, Educação para um envelhecimento digno e saudável, Tecnologias no contexto escolar Estatuto da criança e do adolescente na escola, dentre outros passaram a ser as fontes de estudo nessas formações. De fato, todos os temas muito relevantes e necessários. Mas, a ressalva que fazemos é a de que, ao introduzi-los, a SEED deixou de focar questões específicas de cada disciplina do conhecimento escolar. E, quando nos voltamos às demais formações ofertadas e analisadas por nós, vemos também esse mesmo esvaziamento. Um fato imensamente preocupante.

Essa mesma formação sofreu novas mudanças no ano de 2019 e passou a ser chamada “Conexão Professor em Ação”, substituindo, assim, a FAD. Dessa forma, não haveria mais os dias previstos em calendário para a realização dessa formação, ou seja, o(a) professor(a) não teria mais essa dispensa para realizar a sua formação continuada. O Conexão Professor em Ação, com uma carga horária de 20h, seria realizada pelo(a) professor(a) durante o seu horário de hora atividade, havendo uma divisão em três momentos distintos, conforme demonstrado na Figura 09.

Figura 9 - Momentos da Formação Conexão Professor em Ação



Fonte: Paraná (2019b).

Essas informações nos levam a um entendimento de que vem ocorrendo um

certo esvaziamento dos estudos específicos de cada disciplina e, ainda, uma forte influência para oferta de formações em EaD. E, ainda que avaliemos como sendo altamente importante e necessário o uso de recursos tecnológicos, alertamos para o fato de que é preciso cautela ao se optar por ofertas totalmente nessa modalidade. Da mesma forma, não oferecer formações com maior tempo de duração, com maior foco em conteúdos específicos e teórico-metodológicos, com possibilidades de reflexões e busca por transformações, com acompanhamento/presença de pares mais experientes não seria uma forma de tornar as possibilidades formativas mais enfraquecidas e desmotivadoras? Não oferecer ao(à) professor(a) o tempo que ele(a) necessita para se aprimorar, para estudar, fazendo-o realizar essas atividades em seus momentos de hora-atividade, não seria uma forma de sobrecarregá-lo ainda mais? Essas e outras questões precisam ser postas na mesa. Contudo, apesar de esse não ser o nosso objetivo neste trabalho, deixamos tais questionamentos abertos para serem pensados, discutidos, analisados por outros estudiosos que também compartilham das mesmas angústias e percepções.

Tendo finalizado essa etapa de apresentação geral das possibilidades de formação continuada, bem como a análise de cada evento formativo específico de língua inglesa ofertados no período de 2011 a 2019, e as relações que esses eventos estabelecem com as dimensões de uma formação crítico-transformadora, buscaremos, a seguir, demonstrar de forma mais condensada os resultados encontrados em suas relações com saberes e capacidades docentes, já apresentados por nós em nossas discussões teóricas.

3.7 EVENTOS FORMATIVOS ENTRE 2011 E 2019 – RELAÇÕES COM SABERES E CAPACIDADES DOCENTES

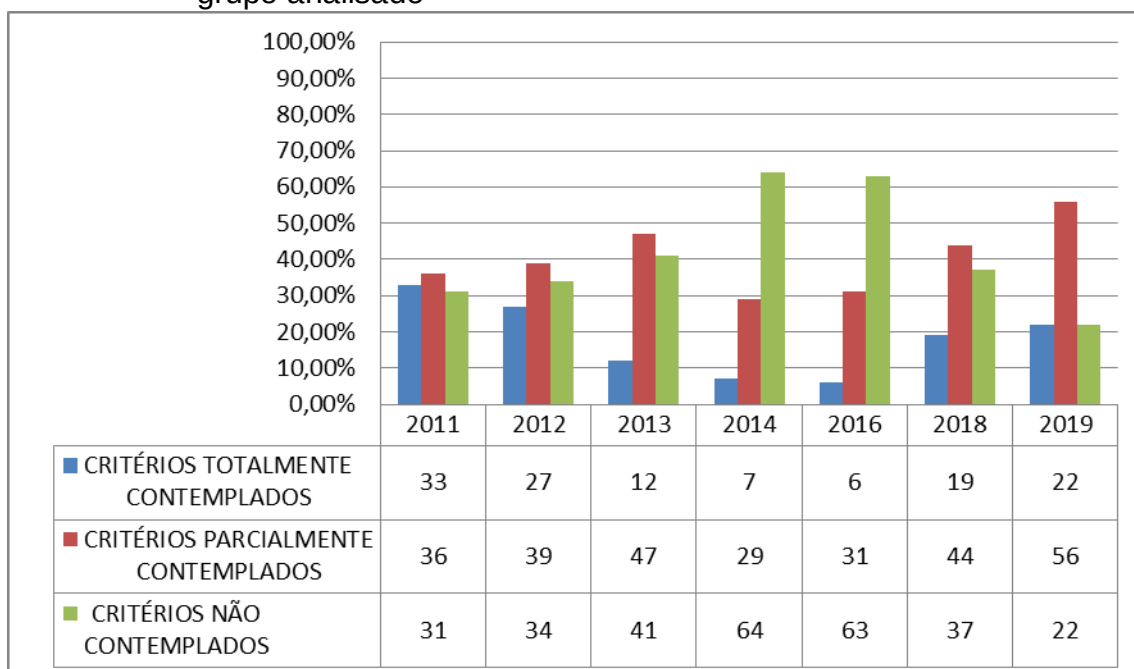
Retomamos, nesse momento, a pergunta que norteou a organização deste capítulo: Quais foram as características dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação aos professores de língua inglesa do estado do Paraná, entre 2011 e 2019, considerando as dimensões de uma formação crítico-transformadora, em suas relações com os saberes e capacidades docentes?

Para responder a essa pergunta, selecionamos todos os eventos destinados a professores(as) de língua inglesa, no período mencionado. Analisamos,

separadamente, cada um desses eventos com base nos critérios de uma formação crítico-transformadora. E, a partir dessas análises específicas, por ano e por evento, chegamos à elaboração dos Quadros 24,25,26; Gráficos 1, 2 e 3, os quais dão visibilidade, de uma forma mais condensada, a toda a análise desenvolvidas por nós ao longo deste capítulo.

O Gráfico 4, a seguir, demonstra em que proporção os critérios de uma formação crítico-transformadora estiveram presentes em cada grupo analisado, a saber, os cursos ofertados em 2011, os de 2012 e os realizados entre 2013 e 2019.

Gráfico 4 - Critérios de uma formação crítico-transformadora atendidos em cada grupo analisado



Fonte: A autora.

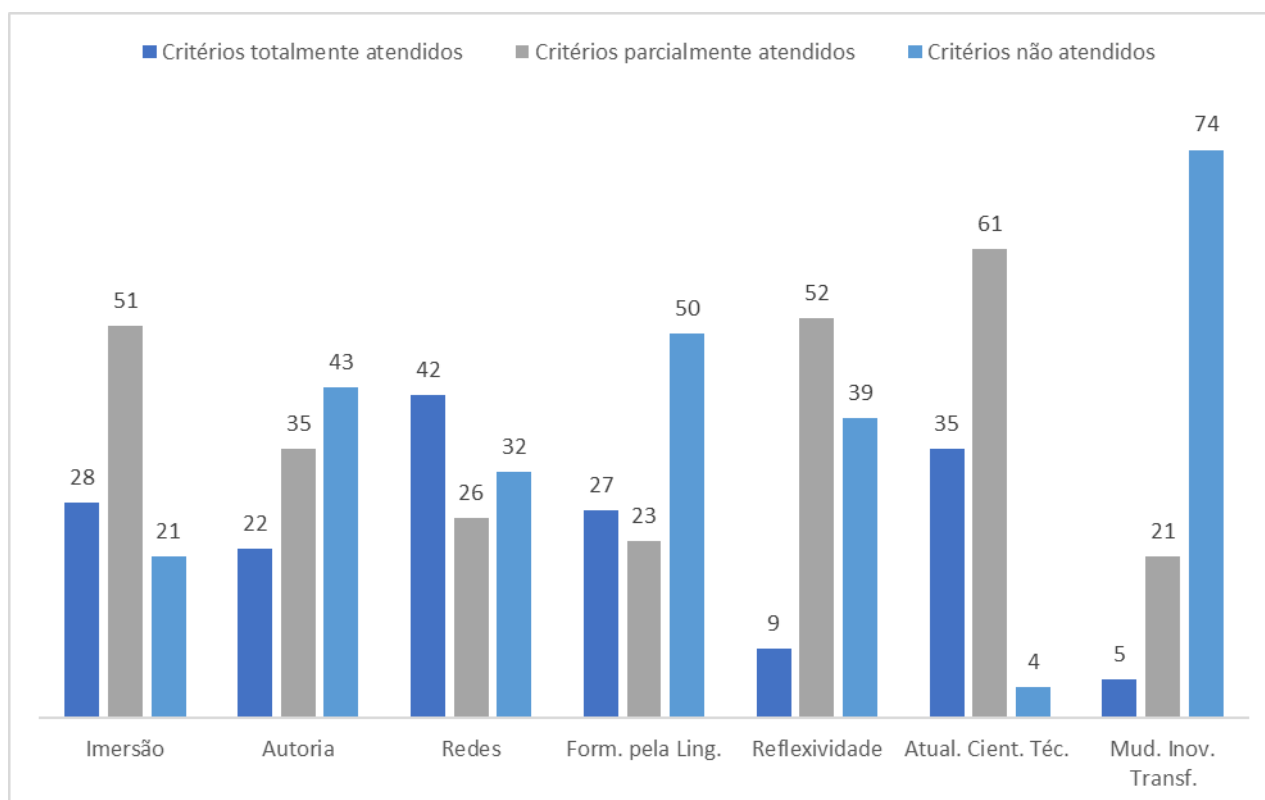
Os dados do Gráfico 4 mostram, resumidamente, como os eventos, de um modo geral, estão distantes do atendimento integral de todas as dimensões de uma formação crítico-transformadora. Ao nos determos no item critérios totalmente contemplados, vemos que, em todos os anos analisados, eles não chegam a atender 40% do que se prevê para que haja uma formação crítico-transformadora, a partir dos critérios que estabelecemos com base na teoria em que nos apoiamos. Contudo, quando analisamos, conjuntamente, os critérios totalmente contemplados e os parcialmente contemplados percebemos que nos anos de 2011, 2012, 2018 e 2019 os eventos estiveram mais próximos de atender, ainda que parcialmente, as dimensões de uma formação crítico-transformadora. Fazemos, porém, uma ressalva

quanto ao ano de 2019, devido ao fato de ser uma análise parcial, correspondendo apenas ao 1º semestre.

O que nos chama a atenção é que, nesses anos, alguns eventos contemplaram considerável número de critérios em cada uma das dimensões, apontando para possíveis caminhos quando se pensa em organizar as ofertas de formação continuada. São esses eventos: i) 2011 - Elaboração de Material Didático para o Celem: Espanhol, Francês e Inglês; Reunião Técnica com Professores de Inglês - Seed e UFPR-Delem-NAP; Formação Continuada - Professores de Língua Estrangeira Moderna – Inglês – Telêmaco Borba; Oficina de Língua Estrangeira Moderna - Língua Inglesa. ii) 2012 - Elaboração de Materiais Didáticos para o CELEM: Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa; A Ludicidade na Sala de Aula (Inglês E Espanhol); Oficinas para Técnicos e Oficineiros de Inglês – NAP-SEED. iii) 2018 e 2019 - Curso – Sequência Didática de LEM; Formação para Professores de Inglês: BRITE 2019. Contudo, ainda que esses eventos tenham se destacado em relação aos demais, é importante observar que o atendimento de dimensões como mudança, inovação e transformação, reflexividade, autoria, formação pela linguagem, em grande parte dos casos, ainda obtiveram critérios não atendidos. Isso demonstra que necessitam mais atenção quando se pensa em organizar eventos de formação continuada em uma perspectiva crítico-transformadora.

Também não podemos deixar de mencionar o fato de os anos de 2013, 2014, 2016 apresentarem o menor índice de atendimento às dimensões. E, somando-se ao fato de não ter havido ofertas nos anos de 2015 e 2017, não nos deixa dúvidas quanto à associação desses dados ao contexto político vivido no Estado do Paraná nesse período. Conforme já mencionamos, nesses anos, a Educação Pública paranaense passou por um dos seus momentos mais difíceis de ataques à categoria, de retiradas de direitos, de falta de investimentos. Todo esse descaso e abandono se vê, de certa forma, refletido nas análises aqui apresentadas.

Ao nos voltarmos para o nível de atendimento de cada uma das dimensões nos eventos formativos ofertados no espaço de tempo analisado, temos os dados apresentados no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Nível geral de atendimento de cada dimensão

Fonte: A autora.

Dentre todas as dimensões, vemos a mudança, inovação, transformação como a que possui maior percentual de não atendimento, o que se justifica quando olhamos para o atendimento integral das demais dimensões, as quais levariam ao atendimento da última. Esses dados nos dão, dessa forma, pistas sobre onde agir para buscarmos, de fato, mudanças nas ofertas de formação continuada e, esperamos, também, o início de mudanças no processo de ensino-aprendizagem

Relembramos que os eventos formativos de 2011 ainda continham certa influência de uma Secretaria Estadual de Educação que assumia como referencial teórico a Pedagogia Crítica:

[...] a pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta este documento de Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como um espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da sociedade (PARANÁ, 2008, p. 52).

As palavras extraídas do documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica apontam para um indicativo dos direcionamentos da educação no estado até

o ano de 2010. A partir de 2011, com a mudança de governo, vieram também mudanças nas práticas assumidas pela Secretaria Estadual de Educação. E, sem o intuito de entrarmos em discussões tão profundas, apenas nos detemos ao que nos demonstram os dados analisados, os quais, de certa maneira, refletem essas mudanças. Não só quantitativamente, como qualitativamente (a partir dos critérios adotados por nós), os eventos formativos se distanciaram, em 2013, 2014, 2016, ainda mais, das características de uma formação que consideramos essencial para que, de fato, haja transformações no processo de ensino-aprendizagem.

O que ponderamos é que nem todos os eventos formativos necessitam atender a todas as dimensões e critérios de uma formação crítico-transformadora. Contudo, corroboramos Imbernón (2010)

[...] é necessário uma “rearmada” moral e intelectual, como compromisso de melhoria dos alunos e da sociedade, e uma reestruturação que se inicie por posturas críticas, mas novas, para recuperar o que uma vez se sonhou e nunca se teve, e para sonhar de novo. [...] recuperar a vontade de jogar e o protagonismo merecido. (IMBERNÓN, 2010, p. 41)

Recuperar a vontade dos(as) professores(as) de fazerem parte do jogo, de se sentirem como atores e não coadjuvantes nesse jogo, é mais do que necessário. Certamente, não atribuímos uma tarefa assim tão complexa somente às ofertas de formação continuada. E também não estamos querendo afirmar com isso que todos os processos de formação continuada ofertados e analisados por nós não tenham significado alguma forma de possibilidade de engajamento docente. Mas, o que percebemos é que há todo um contexto que necessita sempre ser anunciado e denunciado: a desvalorização do trabalho docente (não só pela classe política, mas pela sociedade de um modo geral), os resultados de políticas reformistas precipitadas e superficiais, da rotina massacrante do(a) professor(a) que não tem condições de trabalho minimamente dignas, enfim, a ausência ampla de condições objetivas e subjetivas de trabalho.

Contudo, ainda que sabedora⁷³ de toda essa desvalorização, não só pelas leituras feitas sobre o assunto, mas, principalmente, por ter vivenciado essa realidade de professora da escola pública do estado do Paraná por mais de 25 anos,

⁷³ Emprego, aqui, a 1ª pessoa do singular por falar de meu percurso individual enquanto professora da escola pública por mais de 20 anos.

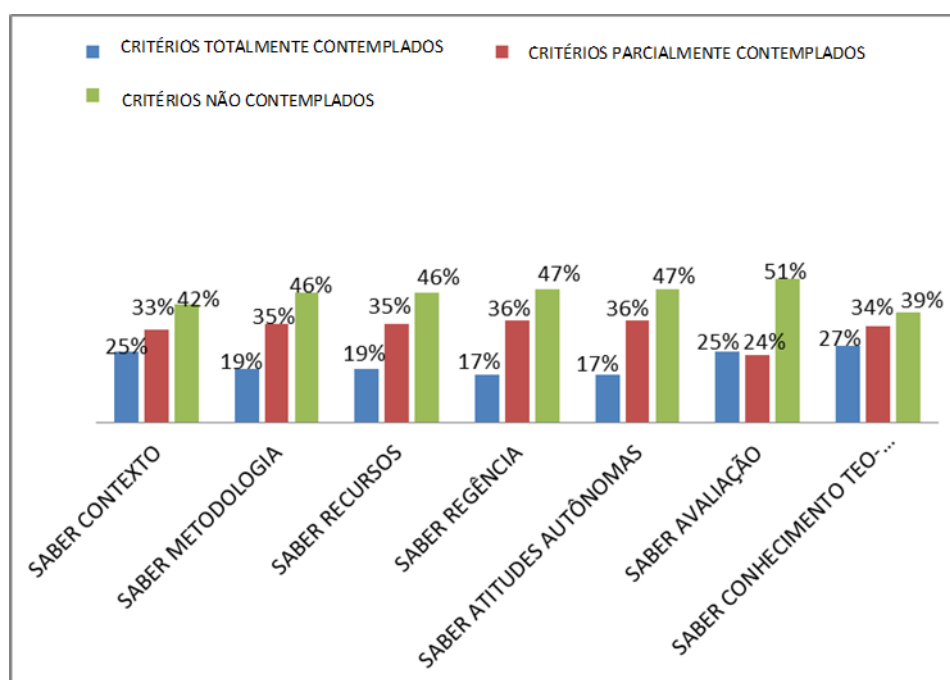
defendo que a formação continuada fortalecida pode vir a se constituir o início de um caminho que leve às transformações que desejamos ver acontecer na escola pública. Essas transformações passam também pelas transformações dos(as) profissionais que nela atuam.

Em se tratando de professores(as) de língua estrangeira, entendemos que os saberes e capacidades docentes, já apresentados e discutidos aliam-se às dimensões de uma formação crítico-transformadora. Partimos do entendimento de que, o quanto mais os critérios dessa formação são contemplados e, de fato, viabilizados, maiores as possibilidades de enfocar os saberes e capacidades docentes ao longo dos eventos formativos.

Assim, o que discutimos na sequência, é exatamente as possibilidades de esses saberes e capacidades docentes terem sido contemplados nos eventos formativos já analisados nesse capítulo.

Nessa perspectiva, e conforme já detalhamos em nosso capítulo metodológico, apresentamos o Gráfico 6 onde constam o percentual de atendimento de cada saber docente, obtidos a partir do atendimento das dimensões de uma formação crítico-transformadora.

Gráfico 6 - Atendimento dos saberes docentes com base no atendimento das dimensões de uma formação crítico-transformadora



Fonte: a autora.

Ao inter-relacionarmos os saberes e capacidades docentes às dimensões de uma formação crítico-transformadora, partimos do princípio de que o atendimento a tais dimensões possibilita, também, o atendimento aos saberes e capacidades docentes nos eventos formativos analisados.

O saber conhecimento teórico-científico foi o que mais apresentou possibilidades de ter sido contemplado nos eventos formativos analisados. Ao somarmos os critérios atendidos e atendidos parcialmente esse percentual chega a 61,20%. Por sua vez, o saber com menor possibilidade de ter sido contemplado foi o saber avaliação, o qual obteve o total de 49% ao somarmos os critérios contemplados ou parcialmente contemplados.

Quanto a isso, fazemos algumas reflexões. A primeira é com relação ao pouco atendimento do Saber Avaliação. Sabedoras de toda a complexidade envolvida no ato de avaliar, os dados nos mostram que esse seria um saber que mereceria maior atenção quando se pensa na organização de processos de formação continuada. Quanto ao alto índice de presença do Saber Conhecimento teórico, entendemos ser positivo por um lado, mas talvez problemático, por outro. Problemático, se o foco da formação se constituir única e prioritariamente nesse saber. Mas, positivo se, aliado a outros Saberes, constituir um todo que contribua para o acesso ao ‘saber sistematizado, metódico, elaborado’. Nesse sentido, Saviani (2013) ressalta que não é possível desenvolver a consciência à margem do saber:

É como se o acesso ao saber pudesse ser feito de forma inconsciente. Na verdade, o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber. (SAVIANI, 2013, p. 68)

Mas, para além de olharmos para as dimensões com maior e menor percentual de atendimento, observamos que todas elas giram em torno de 50%, ao somarmos os critérios atendidos e parcialmente atendidos.

O que a junção dos Gráficos 5 e 6 nos mostram é que, entre os anos de 2011 e 2019, os eventos formativos oferecidos apresentaram, em seu conjunto, uns mais outros menos, possibilidades de atenderem às dimensões de uma formação

crítico-transformadora e, na mesma proporção, de focar saberes e capacidades docentes necessários ao trabalho de um(a) profissional professor(a) intelectual transformador(a).

Contudo, partimos de um ideal de que um evento formativo devesse contemplar, senão todos, mas a maioria de todos os critérios de uma formação crítico-transformadora; fato que, claramente não ocorreu no conjunto dos eventos analisados. Dessa forma, a conclusão a que chegamos é a de que organizar um evento formativo pautando-se pelas sete (07) dimensões propostas traria maiores possibilidades de se focar em tal evento os saberes e capacidades docentes de modo a não privilegiar sempre, ou em maior grau, um ou outro saber; visto que todos eles colaboram para a formação do(a) profissional professor(a), para além de um agente que reproduz o que é veiculado por livros didáticos, para além de um agente que se vê impossibilitado de atitudes autônomas e transformadoras em seu ambiente de trabalho.

O Capítulo 4, a seguir, destina-se às discussões acerca do ensino de línguas com base em gêneros de texto por meio do procedimento SD, apresenta ainda as análises referentes ao instrumento de mediação – a MSD - e também referentes à SD elaborada por Carla e Deise durante sua participação na SF.

4 ENSINO COM BASE EM GÊNEROS POR MEIO DO PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO

Um sistema de princípios didáticos derivados de um referencial teórico assumido é condição para que o professor tenha pontos para ancorar as reflexões que necessariamente surgem no decorrer da atuação profissional. Assim, eles deixam de ser modelos ou simples técnicas engessadas, para se constituir em nortes teórico-metodológicos para a organização do ensino. (SFORNI, 2012, p. 485)

Iniciamos este capítulo com alguns conceitos-chave do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD, base teórica que fundamenta nossa concepção de ensino de línguas com base em gêneros de texto. Na sequência, abordamos algumas discussões em torno da transposição didática, envolvendo os conceitos de capacidades de linguagem, modelo teórico/didático de gênero e sequência didática.

Ao analisarmos a proposta da SF implementada por nós, descrevemos como aconteceu o curso de formação mediado pela MSD, sobre a qual apresentamos as análises. Investigamos também a SD com base no gênero infográfico elaborada pelas professoras Carla e Deise.

4.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO EM ALGUNS CONCEITOS-CHAVE

O ISD postula que os processos de construção do sujeito, bem como os processos de construção social e cultural, são indissociáveis do processo de desenvolvimento humano, enfatizando o estudo da língua como um instrumento de interação social por meio de uma prática viabilizada pelos gêneros de texto (BRONCKART, 2012).

Bronckart (2012) assevera que a linguagem é constitutiva das atividades sociais (gerais) do ser humano e, desse modo, estritamente relacionada a elas. A atividade social, portanto, como fenômeno coletivo, demanda a atividade de linguagem, tendo os “gêneros como verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem que realizemos ações de linguagem, participando das atividades sociais de linguagem” (SCHNEUWLY, 1994 *apud* MACHADO, 2005, p. 251).

Em relação aos termos “atividade e ação”, embora se refiram a uma leitura do agir que envolvem dimensões motivacionais e intencionais, ambos se diferem no

nível de mobilização (BRONCKART, 2008). Ou seja, a ação designa uma leitura do agir no nível das pessoas em particular (um só actante) – denominada de ações singulares. Em contrapartida, a atividade⁷⁴ marca um agir no nível coletivo. Por sua vez, o termo “agir” é definido pelo ISD como “[...] qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos” (BRONCKART, 2008, p. 120), envolvendo, por conseguinte, os termos “actante”, “ator” e “agente”.

Bronckart (2008) apresenta-nos, ainda, o que poderia vir a impulsionar um agir, a partir do que ele denomina de plano motivacional, plano dos recursos e plano da intencionalidade, dando origem aos termos: motivos, capacidades, intenções, finalidades, instrumentos e determinantes externos. O autor expõe que o agir, ao referir-se a uma pessoa em particular (a ação), tem no plano motivacional, os motivos, os quais consistem nas razões interiorizadas pelo indivíduo; no plano de intencionalidade, as intenções – tidas como fins do agir; no plano dos recursos, as capacidades – recursos atribuídos a uma pessoa, sejam eles mentais ou comportamentais. Referindo-se a um coletivo (a atividade), apresenta no plano motivacional, os determinantes externos, podendo ser de natureza material ou das representações; no plano da intencionalidade contempla as finalidades, as quais são socialmente validadas; no plano dos recursos, os instrumentos.

A Figura 10 procura sintetizar os conceitos anteriormente abordados com relação ao agir:

Figura 10 - Elementos do agir



Fonte: A autora.

⁷⁴Reconhecemos que Leontiev (1983), sistematizador da Teoria da Atividade, apresenta esse conceito e “explica que se trata de um conjunto de ações realizadas pelos sujeitos para atingir um determinado objetivo/motivo que satisfaça suas necessidades. O autor ressalta que, na base de toda atividade humana, existe o desejo de atingir tais satisfações. Leontiev (2010, p. 69) esclarece, ainda, que nem toda ação pode ser considerada uma atividade.” (VIEIRA, LIBRALI, 2021, p. 63). Contudo, adotamos para nosso estudo, o conceito de Atividade e de Ação a partir do referencial teórico do ISD.

Trazemos, ainda, algumas considerações acerca dos termos actante/ator/agente, os quais, envolvidos em um agir, assumem papéis ora mais, ora menos protagonizantes do agir de que participam. Um actante seria todo e qualquer indivíduo envolvido em um agir, ao passo que ator e agente representam polos diferentes. Um ator apresenta-se como aquele indivíduo tido como fonte de todo um processo e, portanto, dotado de capacidades, motivos, intenções. O agente, por outro lado, participa também de um agir, contudo, não consegue, por razões várias, se estabelecer como alguém que age a partir de / com / devido a seus motivos/suas intenções/suas capacidades. Ou seja, todo ator e agente é também um actante; mas, nem todo actante se firma como ator, podendo então, participar de ações/atividades como um mero agente.

Assim, temos que uma atividade de linguagem, efetivada com e a partir de uma atividade geral, em um contexto socialmente construído, necessariamente inclui nesse processo, os textos – produtos concretos da atividade de linguagem, os quais são definidos por Bronckart (2008, p. 113) como “correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural”. Isso nos leva a afirmar que não há atividade de linguagem sem textos, os quais, por sua vez, encontram-se no que Bronckart (2012, p. 101) denomina de nebulosa de gêneros, constituindo “um reservatório de modelos textuais”. Ao utilizar o termo “nebulosa”, Bronckart (2012) traz à tona uma analogia com a intenção de retratar a dificuldade de se categorizar/classificar os gêneros de maneira definitiva, com base em critérios preestabelecidos e sem relação com o contexto social, pois segundo o próprio autor, os gêneros de texto, entidades profundamente vagas, passam por constantes mudanças.

A escolha do gênero a ser empregado em uma dada situação de ação de linguagem constitui-se, assim, na mais geral das decisões por parte de um(a) actante, demandando desse(a) actante conhecimentos que o orientem nessa escolha. Nessa perspectiva, tratamos, a seguir, de aspectos teórico-metodológicos acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas com base em gêneros.

4.2 O ENSINO COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Entendemos que, para os gêneros tornarem-se mediadores,

transformadores da atividade e/ou da ação, bem como elementos que compõem a própria atividade, é necessário que sejam apropriados pelo sujeito, passando, dessa forma, do estatuto de artefato para o de instrumento.

Deparamo-nos, assim, com um conceito fulcral para o interacionismo social (uma das fontes de base do ISD) – a mediação: “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Para Vygotsky, a relação do homem com o mundo se dá sempre mediada, seja por instrumentos, seja por signos. Essa não é, pois, uma relação direta, conforme demonstra a Figura 11:



Fonte: A autora.

Em uma perspectiva marxista, o termo instrumento assume no interacionismo social o caráter de um elemento interposto entre o(a) trabalhador(a) e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza, sendo assim um objeto social e mediador da relação entre o sujeito e o mundo em que está inserido, constituindo-se em elementos externos ao sujeito, voltados para fora dele, com a função de provocar mudanças nos objetos. (OLIVEIRA, 1997).

O signo, também um elemento mediador, "age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho" (OLIVEIRA, 1997, p. 30). Também denominados de instrumentos psicológicos, os signos são orientados para o próprio indivíduo, para seu interior, dirigindo-se ao

controle das ações psicológicas, seja do indivíduo em si ou mesmo de outra pessoa. De acordo com Oliveira (1997, p. 30)

“são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos”. Partindo do pressuposto de que o que nos torna humanos, diferenciando-nos dos demais animais, é justamente a atividade mediada por instrumentos e signos, dentre os quais a linguagem assume papel crucial nesse processo de mediação, faz-se mister a compreensão da função mediadora dos instrumentos e signos:

[...] o uso de mediadores aumentou a capacidade de atenção e de memória e, sobretudo, permitiu maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade. [...] A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p. 33)

Em relação à agência, entendemos que a mediação a envolve, do mesmo modo que a agência também se efetiva com e pela mediação. No contexto da sala de aula, a mediação acontece por meio de instrumentos/signos, sendo o(a) professor(a) também um dos elementos de mediação visto que o que media não é somente um elemento interposto, formando, assim, um todo complexo.

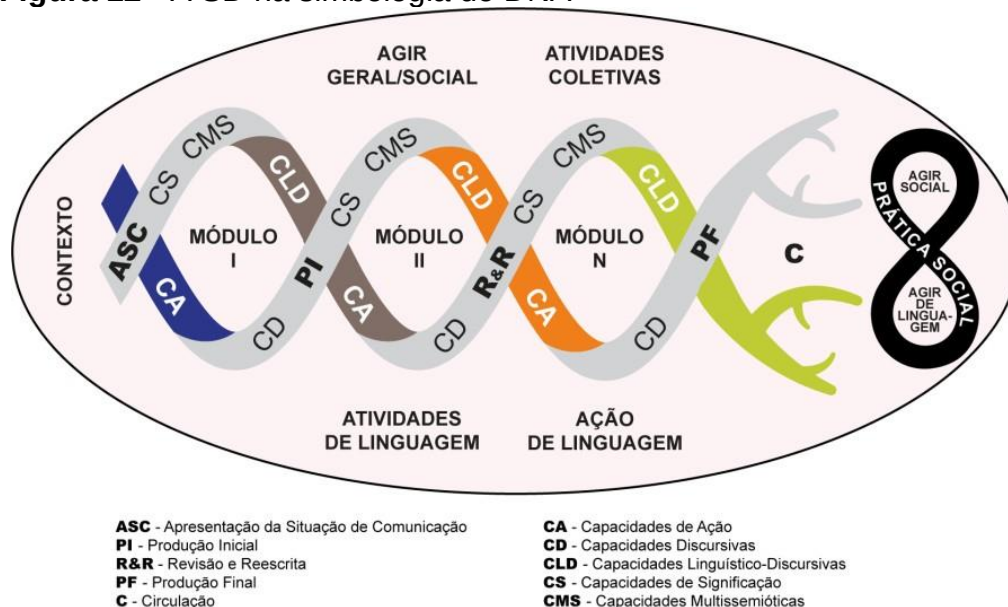
Assim, ao mesmo tempo em que o gênero pode entrar na sala de aula como um instrumento que media “toda estratégia de ensino e o material de trabalho, [...] fornecendo um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 44), ele também pode vir a ser, nesse mesmo processo, um objeto de ensino-aprendizagem. E, como tal, o ensino com base em gênero demanda ações sistematizadas e deliberadas por parte do(a) professor(a), possibilitando aos(às) educandos(as) a sua apropriação, por meio de ações de e com a linguagem, mediante o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem (de significação, de ação, discursivas, linguístico-discursivas, multissemióticas).

Considerando que o ISD constitui-se em uma teoria que se debruça também sobre aspectos metodológicos relacionados ao ensino de línguas, Bronckart (2006) afirma que realizar a transposição didática dos modelos teóricos e das pesquisas empíricas tem sido um desafio para os(as) professores(as) ao se depararem com documentos oficiais que sinalizam, por exemplo, para um ensino com base em

gêneros. De acordo com Cristovão (2010), o procedimento SD constitui-se na proposta do ISD para esse ensino com base em gêneros, confirmando a afirmação de que nossa escolha por tal aporte teórico se deu tendo em vista a nossa preocupação com o efetivo processo de ensino-aprendizagem de línguas nos contextos da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) das escolas públicas do estado do Paraná.

Os autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82) definem uma SD como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cujo objetivo é ajudar o(a) aluno(a) a compreender uma prática social que se efetiva com e por meio da linguagem, requerendo, portanto, a compreensão dos diversos gêneros de texto que circulam socialmente, possibilitando-lhe escrever e/ou falar de uma maneira mais apropriada em uma situação de comunicação. Para tanto, a elaboração de uma SD, de acordo com os pesquisadores genebrinos, parte de uma estrutura de base, a qual se configura em etapas assim denominadas: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos necessários, de acordo com as necessidades de aprendizagem de uma determinada turma de alunos e d) produção final.

Levando em consideração o contexto brasileiro em que pesquisas para o ensino de línguas com base em gêneros vêm sendo desenvolvidas a partir do referencial teórico-metodológico do grupo genebrino há mais de uma década, assumimos neste estudo, o que vem sendo chamado de escola brasileira de gêneros (CRISTOVÃO; ARTEMEVA, 2018). Isso porque reconfigurações têm sido feitas pelos mais diversos grupos de pesquisadores(as) que se apoiam no ISD. O Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação apresenta uma dessas reconfigurações ao tratar da organização da SD, conforme demonstrado na Figura 12:

Figura 12 - A SD na simbologia do DNA

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

A proposta da simbologia do DNA para reconfigurar o esquema de elaboração de uma SD tem o objetivo de tornar mais visível toda a articulação existente entre as Capacidades de Linguagem e as etapas da SD. Objetiva, ainda, marcar a expansão feita com relação às atividades de revisão e reescrita que ocorrem no decorrer de todos os módulos, entremeando-se a eles, caracterizando, fortemente, a escrita como processo e não como produto. Finalmente, destacamos a presença marcada da Circulação das produções dos(as) alunos(as), as quais se originaram no momento da Apresentação da Situação de Comunicação (Trans)formadora, devendo, sempre que possível, extrapolar os limites da sala de aula, os muros da escola, circulando socialmente, em diferentes meios e suportes, com vistas a um agir social (trans)formador por parte dos(as) educandos(as). As Capacidades de Linguagem (CA, CS, CD, CLD, CMS) marcadas ao longo da imagem do DNA, bem como o símbolo do infinito, ao final, intencionam deixar marcado esse imbricamento indissociável entre o agir social e o agir de linguagem por uma prática social (trans)formadora.

O que se espera, com essa reconfiguração, é dirimir as possíveis interpretações equivocadas em relação ao ensino de línguas com base em gêneros por meio da SD. Equívocos esses que reduzem esse ensino a um ensino formatado do gênero, desconectado dos contextos socioculturais em que os(as) alunos(as), professores(as), a escola, enfim, se inserem. O foco, portanto, recai em um processo

Assim, temos que o nível externo de transposição compreende a transição dos conhecimentos científicos a conhecimentos a serem ensinados e “parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, mais eficazes, porque mais significativos para os alunos”. (NASCIMENTO, 2010, p. 1233). Nesse nível, ainda de acordo com Stutz (2012), encontram-se as instruções oficiais, os planos de ensino, os materiais didáticos, os quais estabelecem relação com os saberes científicos a serem didatizados.

A transposição dada no nível interno estabelece ligação com o conhecimento a ser ensinado e o conhecimento efetivamente ensinado e apropriado. A relação se estabelece com o conhecimento a ser ensinado no momento em que aqueles conhecimentos iniciais (científicos) passam pela transposição externa, configurando-se, em nosso caso, no Modelo Didático de Gênero - MDG e na SD, que, tomando o gênero como instrumento e objeto de ensino, tem como objetivo maior desenvolver as capacidades de linguagem – CL – dos(as) alunos(as) durante todo o processo de ensino-aprendizagem gerado pela implementação da SD elaborada.

O MDG compreende um momento anterior à elaboração de uma SD, no qual o(a) pesquisador(a), o(a) professor(a), o(a) estudioso(a) se debruça sobre estudos acerca do gênero em foco, bem como do contexto a que se destina a SD a ser produzida. O MDG constitui, portanto, um indicador de elementos ensináveis em um contexto de elaboração de SD.

Trataremos, a seguir, das inter-relações entre o procedimento SD, o MDG e as CL, bem como da inserção de um novo elemento nesse rol de instrumentos inerentes à transposição didática, a partir da perspectiva teórica adotada por nós: o Modelo Teórico do Gênero – MTG⁷⁵ (BARROS, 2012).

4.2.2 O Procedimento SD e o Modelo Teórico/Didático de Gênero

Com relação à elaboração do MDG, Schneuwly e Dolz (2010) esclarecem que

⁷⁵ Optamos por apresentar o Modelo Teórico do Gênero porque não especificamos, no texto da tese, o contexto para o qual a SD seria elaborada, sendo dessa forma um estudo amplo sobre o gênero para poder ser adaptado a contextos diversos, o que demandaria, então, em um segundo momento, a elaboração do MDG.

esse processo envolve: I) conhecer o estado da arte sobre o gênero a ser didatizado; II) ter conhecimento das possíveis capacidades e dificuldades dos alunos a quem a SD se destina, além do que preconizam os documentos oficiais quanto às orientações de ensino-aprendizagem para a língua em questão; III) possibilitar que os saberes didatizados estejam coerentes com os objetivos propostos.

Como uma ampliação ao proposto pelos autores genebrinos, Barros (2012) apresenta em sua Tese de Doutorado o que ela denomina de Dispositivo Didático para a Modelização do Gênero. A pesquisadora faz questionamentos que visam orientar o(a) professor(a) durante o processo de estudo de um dado gênero a fim de elaborar o seu MDG. Mas, antes mesmo de Barros (2012), Cristovão e Stutz (2011) apresentam critérios para cada uma das Capacidades de Linguagem, com o intuito de orientar a classificação das atividades de uma SD.

Tendo em consideração o fato de que o objetivo maior do ensino de línguas (adicionais ou materna) é o desenvolvimento das CL dos alunos, acrescentamos, às três capacidades originalmente apresentadas pelo grupo de Genebra, as Capacidades de Significação-CS (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013), bem como as Capacidades Multissemióticas – CMS (LENHARO, 2016). Quanto às CMS, Lenharo (2016), em sua Dissertação de Mestrado, apresenta os critérios relacionados a tais capacidades com base em palestra proferida por Dolz (2015), quando o pesquisador trata da questão da avaliação de textos na escola.

O pesquisador, ao citar as CS, esclarece que são elas as responsáveis por reunir todas as demais capacidades, de modo a atribuir significados coerentes e coesos aos textos singulares dos alunos relacionando-os ao contexto macro em que se inserem. Embora tenha assinalado em seus slides a necessidade de tratar também das CMS, o autor não apresenta maiores detalhes. Contudo, levando em consideração o fato de que nosso estudo envolve um gênero de texto marcadamente multimodal, entendemos, assim como Lenharo (2016, p. 30), que “tais capacidades desempenham papel central quando da análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais”.

Isso posto, apresentamos a seguir, o Quadro 27 com base em Cristovão e Stutz (2011), Barros (2012), Lenharo (2016) cujo intuito é direcionar o processo de modelização de um gênero. Trazemos adaptações e ampliações aos quadros originais apresentados pelas referidas pesquisadoras, inserindo inclusive, critérios

relacionados às CS, bem como às CMS.

Quadro 27 - Dispositivo orientador para modelização do gênero

DISPOSITIVO ORIENTADOR PARA MODELIZAÇÃO DO GÊNERO	
CAPACIDADES DE LINGUAGEM	QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ANÁLISE
CAPACIDADES DE AÇÃO (Contexto imediato da situação de linguagem)	1. A que prática social o gênero está vinculado? 2. É um gênero oral ou escrito? 3. A qual esfera de comunicação pertence? 4. Quais as características gerais dessa esfera? 5. Quem produz esse gênero (emissor)? 6. Para quem se dirige? (destinatário)? 7. Qual o papel discursivo do emissor? 8. Qual o papel discursivo do destinatário? 9. Com que finalidade/objetivo produz o texto? 10. Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? 11. Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Afetiva? Comercial? 12. Qual o valor desse gênero na sociedade? 13. Quais podem ser os suportes desse gênero? 14. Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)? 15. Qual o tom do texto (mais descontraído, humorístico, objetivo, poético, coloquial, sisudo, familiar, moralista, de poder)?
CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO (Contexto mais amplo da situação de linguagem - ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.)	1. Que relações podem ser estabelecidas entre textos desse gênero e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. 2. Que mapas semânticos podem ser construídos com base em textos desse gênero? O que esses mapas semânticos podem revelar? 3. Que atividades praxiológicas podem dar origem a textos desse gênero? 4. Qual a sócio-história do gênero? 5. Que relações podem ser estabelecidas entre textos desse gênero e o contexto social mais amplo? 6. Quais vozes são frequentes em textos desse gênero (do autor, sociais, de personagens)? 7. De que instâncias advêm essas vozes (do poder público, do senso comum, de autoridades científicas)? 8. Como essas vozes se relacionam com o contexto em que o texto se insere?
CAPACIDADES DISCURSIVAS (Organização geral da infraestrutura do texto)	1. Qual o tipo de discurso (expor ou narrar)? 2. É um expor interativo (escrito em 1ª pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espço da produção)? 3. É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? 4. É um narrar ficcional? 5. É um relato (narrar acontecimento vivido)? 6. Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? 7. Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista, versos, prosa? 8. Qual o tipo de sequência predominante (narrativa, injuntiva, descritiva, explicativa, argumentativa, dialogal)? 9. Há expressão gestual, facial, entonação, pausas?

CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS (Unidades linguísticas implicadas na compreensão e produção de um texto)	1. Como são feitas as retomadas textuais (mais por pronomes ou nomes)? Quais são as estratégias mais usadas? Substituições ou sinônimos? Por termos genéricos / específicos? Por nominalizações? Por repetições? Qual o grau de afetividade / valoração expresso pelas retomadas? 2. Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? 3. Quais os tipos de conectivos usados (lógicos, espaciais, temporais)? 4. Qual a variedade linguística privilegiada (mais formal, mais informal, coloquial, estereotipada)? 5. Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? 6. Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos, abstratos? Há muitos verbos de ação, de estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivos (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? 7. Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com que finalidade? 8. Há uso de figuras de linguagem? Quais? 9. Há rimas? Que tipo de rima? 10. Há mobilização de discurso direto, indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos empregados (aspas, travessão, dois pontos)?
CAPACIDADES MULTISSEMIOTICAS (Diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não-verbais.)	1. Como os elementos não-verbais do gênero se relacionam com os elementos verbais? 2. As cores, as imagens, os sons se constituem como elementos essenciais à constituição do texto? 3. Os elementos não-verbais ajudam a construir o(s) sentido(s) do texto? 4. As palavras são grafadas com tipografia/cores diferenciadas? 5. Há mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulo, sublinhado...)? Como esses elementos agem na construção de sentidos do texto?

Fonte: a autora, com base em Cristovão e Stutz (2011), Barros (2012) e Lenharo (2016).

Entendemos ser essencial esse processo de estudo do gênero por parte do(a) professor(a). Passar pelo momento de elaborar o MDG ajuda o(a) docente a compreender melhor quais objetivos guiarão o seu trabalho ao propor um ensino com base em um gênero, seja ele qual for. Identificar os elementos ensináveis do gênero, sua função social e como ele poderá ser trazido para a sala de aula com vistas a propor um agir languageiro assim como um agir geral é fundamental para que não se gramaticalize esse ensino. Dito de outra forma, é preciso que o(a) professor(a) de fato se aproprie dos gêneros que se propõe a ensinar, de modo a se tornar um mediador em sala de aula, dotado de saberes e capacidades que venham a contribuir com o processo de desenvolvimento dos alunos.

Contudo, não podemos deixar de levar em consideração todo um contexto de trabalho a que o(a) professor(a) é submetido(a), a saber: várias turmas, muitos alunos por turma, obrigatoriedade de aplicação de inúmeros instrumentos de avaliação e recuperação, aulas em mais de uma escola, hora-atividade insuficiente, dentre outros fatores. Diante desse contexto real de trabalho, não podemos deixar de ponderar também sobre as reais condições que o(a) professor(a) possui para elaborar o seu próprio MDG para cada gênero de texto que consta em seu plano de ensino.

Assim, com o intuito de colaborar com o(a) docente que se propõe a ministrar suas aulas com base em gêneros, defendemos, pautadas em Barros (2012), a existência de uma fase anterior à elaboração do MDG, denominada pela autora como Modelo Teórico do Gênero – MTG. O MTG, assim como definido pela pesquisadora, é elaborado de maneira genérica, sem levar em conta o contexto de ensino no qual será implementada a SD. Um MTG apresenta as vozes dos(as) especialistas acerca do que já se estudou sobre o gênero, bem como possíveis dimensões ensináveis do gênero relacionadas às CL. A partir dessa modelização, o trabalho do(a) professor(a) poderá se tornar menos custoso, demandando um tempo menor para elaborar o seu MDG, destinado especificamente às turmas com as quais irá trabalhar.

A despeito de advogarmos em favor dessa fase anterior à de elaboração do MDG, em nossa pesquisa de doutorado, os(as) professores(as) que participaram da SF não tiveram a oportunidade de se utilizarem desse dispositivo didático ao elaborarem o MDG que nortearia a elaboração de suas SD. E, embora os(as) participantes estivessem envolvidos em um curso de 40 horas, com encontros presenciais, ficou evidenciado que as condições de trabalho anteriormente mencionadas, de fato impactam negativamente no processo de formação continuada. E não somente isso, impactam também em seu processo de preparação e planejamento das aulas.

Nossas análises demonstram que a SD foco deste estudo deixou de contemplar algumas dimensões importantes na constituição do gênero infográfico. Identificamos, portanto, uma falha no momento de elaboração do MDG, talvez ocorrida devido ao pouco tempo disponível por seus(suas) elaboradores(as) ou até mesmo pela inexperiência na elaboração de tal dispositivo. Isso ratifica a nossa

defesa de que a existência de um MTG poderia contribuir com esse processo. Como exemplo, citamos o site <https://sgcd.fc.unesp.br/#!/gepelin/repositorio-de-modelos-didaticos/> onde há um repositório de MDG. Nesse sentido, apresentamos, em nosso estudo, o MTG infográfico, gênero escolhido por uma dupla de professoras para servir de base para elaboração de sua SD, como parte das atividades da Sequência de Formação implementada.

O MTG apresentado⁷⁶ serviu de base para podermos realizar as análises que nos ajudaram a responder à pergunta de número três (03) de nossa pesquisa: “Em que medida a primeira e a última versão da SD, produzida por duas professoras participantes do curso, aproximam-se ou não dos referenciais teórico-metodológicos que sustentam sua elaboração, bem como abordam as dimensões ensináveis do gênero base de sua elaboração – o infográfico?”

A seguir tratamos das análises voltadas à pergunta de número três (03).

4.3 A SD COM BASE NO GÊNERO DE TEXTO INFOGRÁFICO

A presença de uma diversidade de gêneros de texto nos livros didáticos de língua inglesa, tanto do ensino fundamental II quanto do ensino médio, tem sido cada vez maior. Podemos notar uma mudança significativa nesse sentido, a partir do primeiro edital do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD específico para a língua estrangeira, ocorrido no ano de 2011. Consideramos esse um marco no que tange à presença de livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais (inglês e espanhol) nas escolas públicas. A partir de então, a cada PNLD lançado, os livros vêm trazendo mais e mais gêneros de texto, ampliando as possibilidades de um trabalho diferenciado por parte do(a) professor(a)

Contudo, para além de reconhecermos os avanços advindos a partir do primeiro PNLD/língua estrangeira, aliados às facilidades de acesso a textos de gêneros diversos (e, em especial de infográficos) na internet, entendemos ser mister que o(a) professor(a) (re)conheça as formas de organização do gênero com o qual irá trabalhar, apropriando-se de tal gênero a partir de quatro planos: plano de ação de linguagem, plano discursivo, plano das propriedades linguísticas e plano das multissemiões.

⁷⁶O Modelo Teórico do Gênero Infográfico encontra-se no Apêndice 4.

No caso específico da SD utilizada neste estudo, a escolha pelo gênero infográfico justifica-se pelo fato de ser um gênero marcadamente multimodal, característica que tem estado cada vez mais presente nos contextos de leitura e escrita em que as/os participantes se inscrevem, exigindo capacidades de compreensão leitora e expressão escrita cada vez mais afinadas com as Capacidades Multissemióticas, seja em uma língua adicional, seja em língua materna. Exemplo disso é a variedade de textos do gênero infográfico que têm inundado jornais e revistas impressos bem como ambientes virtuais. Apenas para exemplificar, a revista SuperInteressante, edição 382 de novembro de 2017, foi editada somente com infográficos, em um total de 24.

Para além dessa justificativa que se vincula à grande circulação desse gênero atualmente, também assinalamos as possibilidades de o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa com base no gênero infográfico contribuir para que os(as)alunos(as) comecem a (co)construir em si próprios posturas de reflexividade, de agência, de transformações do mundo que o rodeia. Os elementos do Quadro 18 “Implicações para uma pedagogia da ousadia”, bem como do Quadro 27 “Dispositivo orientador para modelização do gênero” podem nos ajudar a perceber mais claramente em quais perspectivas o ensino com base em gênero, em nosso caso específico, o gênero infográfico, pode e deve suplantar um ensino restrito a uma concepção de linguagem como comunicação ou expressão do pensamento. Com isso, o foco passa a ser um ensino que vê a linguagem como possibilitadora/resultante das interações e, também, das (trans)formações que queremos ao nosso redor.

No caso específico de nossa pesquisa, as opções das professoras elaboradoras da SD, de certa forma demonstram essa preocupação, ainda que não intencionalmente. Entendemos que a temática (Tecnologia em minha vida, tecnologia em minha escola), bem como o gênero de texto (infográfico) eleitos por elas para se efetivar um ensino com base em gêneros por meio do procedimento SD, convergem para aspectos apresentados no Quadro 18, como por exemplo: i) (co)criação das ferramentas de agência para a voz e posição únicas de cada aluno na (co)criação de um mundo compartilhado com outros.; ii) agência individual e coletiva. Ainda que tenhamos que considerar que a proposta das professoras se ateve mais à linguagem como possibilitadora de interações, em detrimento de

considerar a linguagem como possibilitadora de transformações.

Além disso, ao trazermos para o centro do processo de ensino-aprendizagem a preocupação com o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem dos(as) alunos(as), nosso entendimento é o de que o quanto mais os(as) estudantes forem capazes de agir com e por meio da linguagem de forma eficiente e consciente, tanto mais serão capazes de empreender ações sociais carregadas de agência, reflexividade, transformações. Dito de outra maneira, os conhecimentos advindos com e a partir do desenvolvimento de todas as CL colaboram na promoção de uma postura ativista transformadora por parte dos(as) alunos(as).

Em um dado momento dos encontros de formação com os(as) professores(as), mais especificamente no encontro de número 5, ocorrido no dia 03/08/18, em que eu conversava com os(as) professores(as) sobre as CL, fiz o seguinte comentário, convergindo com os comentários que acabamos de fazer:

Quadro 28 - Transcrição 1: o foco de uma SD

03/08/17	Professora formadora	Então a gente viu que o foco nessa ordem é desenvolver essas capacidades de linguagem nos alunos, o foco não é ensinar gênero, o foco não é ensinar gramática, o foco é desenvolver as capacidades de linguagem por meio dos gêneros, né?

Fonte: Transcrição do 5º dia de encontro de formação.

Ainda no 5º dia de encontro de formação, os(as) professores(as) fizeram um *brainstorming* sobre os possíveis gêneros e temas a serem os fios condutores das SD. Trazemos mais uma parte da transcrição desse dia, em que a professora Carla faz suas ponderações sobre a escolha do infográfico e do tema tecnologia:

Quadro 29 - Transcrição 2: A escolha do gênero

03/08/17	Professora Carla	Olhar de modo diferente... tem alunos que a gente considera que qualquer passo que ele dê a gente já fica muito feliz. Aí os adolescentes gostam de utilizar as redes sociais, muito, muito, muito mesmo, jogar vídeo game e ouvir música, alguns gostam de esportes, e como eu comentei agora a pouco, poucos usam a internet para o meio acadêmico. Poucos têm o interesse genuíno de fazer, de buscar. Como a gente pensou no gênero infográfico, o que veio à mente em princípio... as razões pelas quais escolhemos o infográfico, [...] por combinar informações sucintas e imagens, tornam a compreensão mais rápida e mais simples e também porque eles podem ser usados para mostrar diversas realidades né. [...] Que a gente já delimitou que é pensar a tecnologia na vida dele e na escola dele, então o infográfico pra expressar sobre esse tópico específico, enquanto vendo o infográfico como uma ferramenta das descobertas que forem feitas diante do olhar da situação, eu vi desse jeito a tecnologia, que a escola é desse jeito, por isso escolhi assim.

Fonte: Transcrição do 5º dia de encontro de formação

Confirmando a fala de Carla, trazemos as considerações da Al Hosni (2016). O autor apresenta dados que corroboram a ideia de que o estudo do gênero infográfico faz-se necessário devido à necessidade de atendermos a essa nova geração de pessoas muito mais visuais e tecnológicas, dentre os quais, 65% da população mundial são aprendizes visuais e, ainda, 70% dos receptores de informações em nosso corpo estão em nossos olhos. Ou seja, um número considerável de nossos alunos poderá ter a capacidade de receber melhor as informações visuais. Para tanto, faz-se necessário um ensino para que essa capacidade multissemiótica de nossos alunos seja melhor desenvolvida.

Quanto ao gênero a compor a SD, vários poderiam ter sido escolhidos. Entendemos, contudo, assim como as professoras elaboradoras da SD em análise, que o infográfico, para alunos(as) de 9º ano, é um dos que mais se aproxima das práticas de leitura dos(as) alunos(as) devido à presença de imagens, textos curtos, carregado de multimodalidade e, portanto, chamativo, podendo contribuir para envolvê-los(as) em processos de (co)criação de ferramentas de agência para a voz e posição únicas de cada aluno(a). A realização das entrevistas para conseguir os dados para elaborar os infográficos, as escolhas de como iriam dispor as informações obtidas, de onde e como iriam fazer circular os seus textos são considerados por nós como dispositivos potencialmente deflagradores dessa

agência, a qual demanda constante alimentação por meio dos processos de ensino-aprendizagem que se instauram nas salas de aula.

Conforme já explicamos, consideramos que a existência prévia de MTG pode vir a ser uma estratégia que contribui com o trabalho do(a) professor(a) da Educação Básica que se volta à tarefa de elaborar SD, demandando o estudo prévio do gênero por meio da organização do MDG. E, ainda que não seja especificamente para elaboração de Sequências Didáticas, a existência de Modelos Teóricos de Gêneros podem vir a ser de grande valia para o(a) docente que deseja transformar/adaptar/reorganizar os materiais didáticos que utiliza, haja vista que os livros didáticos oriundos do PNLD apresentam uma rica variedade de gêneros de texto, demandando do(a) docente um conhecimento mais específico das possíveis dimensões ensináveis de um determinado gênero.

Estamos cientes de que, em nosso caso específico de pesquisa, os elementos que impulsionam o agir, sejam eles voltados à coletividade (determinantes externos, finalidades, instrumentos) ou à individualidade (motivos, intenções, capacidades), certamente exerceram influência sobre a atividade de escolha do gênero que nortearia a elaboração do MDG e, posteriormente, a SD, pelo grupo de professores(as) que participou da SF. Fica claro que é necessário que tais elementos sejam levados em consideração quando nos voltamos às possibilidades de desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes dos(as) professores(as) envolvidos(as).

Complementando essas reflexões, ao tratar da importância da agência para o desenvolvimento do agente, Vianna e Stetsenko (2006, p. 87) também nos remetem a Vygotsky quando asseveram que:

[...] o desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, incluindo o desenvolvimento da mente como originado de ações e intrinsecamente conectado a elas, pode ser visto como uma participação, instanciação(execução) e contribuição para as práticas transformadoras colaborativas contínuas das pessoas, isto é, à cultura e à própria sociedade. Consequentemente, pode-se dizer que mente e conhecimento, para Vygotsky, emergem essencialmente de dentro, de fora e através de práticas de transformação colaborativa e representam apenas uma forma (ou modo) na qual essas práticas existem (embora não explicitamente). (VIANNA; STETSENKO, 2006, p. 87)

É nesse sentido que entendemos a SF como propiciadora de possíveis configurações de agência por parte dos(as) professores(as) participantes, uma vez que a proposta de uma SF é justamente que o(a) professor(a) não seja somente um expectador (um agente), mas para além disso, que se envolva em práticas colaborativas contínuas de agência (um ator) entre os(as) participantes de modo a contribuir com a criação de práticas transformadoras colaborativas contínuas entre os(as) profissionais de um modo mais amplo.

Passamos, a seguir, à apresentação e discussões acerca da SF implementada por nós.

4.4 A SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ANÁLISE

Conforme explicitado, utilizamos em nosso estudo, o método de pesquisa Experimento Didático Formativo, advindo da THC, o qual aliamos a um processo de formação continuada denominado de SF, com base no ISD.

O que pretendemos com as análises aqui apresentadas é obter dados que possam responder a nossa pergunta geral de pesquisa - Em que medida uma SF se configura como uma formação continuada crítico-transformadora, estabelecendo inter-relações com saberes e capacidades docentes, em diálogo com processos formativos ofertados pela SEED?

A SF constituiu-se: I) dos encontros de formação, os quais foram implementados a partir da utilização da MSD, dando a possibilidade de os(as) professores(as) participantes elaborarem suas SD; II) da implementação, pelos(as) docentes, da SD elaborada; III) das sessões de AC e EC.

Dois de nossos focos de análises recaíram sobre o material denominado por nós como “MSD” e sobre a SD com base no gênero infográfico – ambos relacionados ao contexto de oferta do curso dentro da SF. Devido a limites de espaço em trabalhos de pesquisa como este, optamos por apenas apresentar a macroestrutura dos encontros de formação e, com relação às aulas em que o professor Gustavo e a professora Carla implementaram a SD com base no gênero infográfico, traremos uma breve descrição apenas dos excertos das aulas assistidas durante as sessões de autoconfrontação simples de ambos. As autoconfrontações serão analisadas no Capítulo 5.

Passamos, a seguir, à apresentação do curso ofertado aos(as) professores(as).

4.4.1 O Curso em Sua Organização

Na época da oferta do curso (ano de 2017), o estado do Paraná possuía um documento norteador para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas públicas – as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE. De acordo com o referido documento, o ensino de línguas deveria considerar a língua enquanto discurso em uma prática social, prática essa que se efetiva mediante um texto, requerendo, portanto, um gênero de texto.

A partir de novembro do ano de 2018, o estado do Paraná passou a adotar como referencial norteador para todo o contexto da educação básica – Ensinos Fundamental I e II – o documento Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. E, de acordo com esse documento, o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa concebe, também, a língua enquanto discurso:

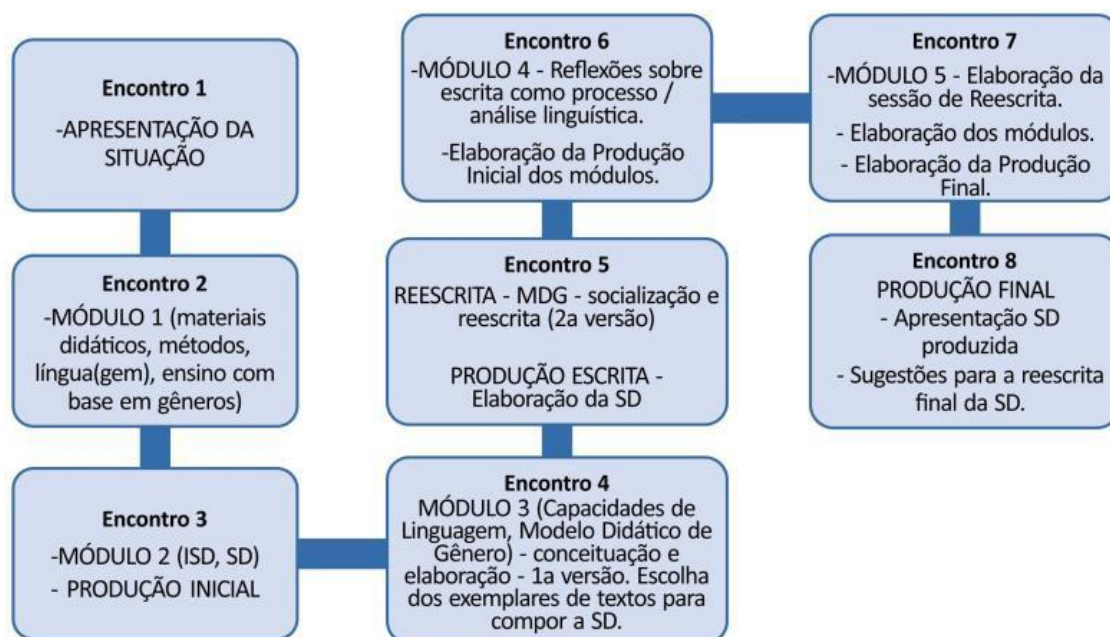
[...] os gêneros discursivos têm importância crucial na organização da comunicação humana, e, assim, se constituem historicamente. O conhecimento do contexto enunciativo de um gênero discursivo resultará no conhecimento de sua finalidade, das condições de produção e circulação no meio social em que surge, e ainda na compreensão do discurso como prática social, fruto das interações sociais entre sujeitos situados, social, histórica e culturalmente. (PARANÁ, 2018a, p. 493)

Isso posto, entendemos que as formações continuadas ofertadas aos(as) professores(as) devem ser embasadas por concepções teórico-metodológicas que tratem os gêneros como norteadores do ensino de línguas, como é o caso do ISD. E, para além disso, que essas formações não sejam somente continuadas (formações em serviço), mas também contínuas, ou seja, que se constituam de modo a permitirem estabelecer um processo de construção do conhecimento visando ao desenvolvimento dos(as) professores(as) participantes. Em nosso caso, do desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes.

Nesse sentido, conforme já foi dito, organizamos o curso (uma das etapas que compõem a SF) com base nos aportes teórico-metodológicos do ISD⁷⁷, o qual apresenta o procedimento SD como uma forma de promover esse ensino.

O curso foi implementado com a utilização da Metassequência Didática elaborada por nós. A Figura 14 apresenta a macroestrutura do curso, em seus 8 encontros:

Figura 14 - O curso em sua macroestrutura a partir da utilização da MSD



Fonte: A autora.

Conforme já explicitamos, o referencial teórico-metodológico do ISD norteou a organização da SF, de modo que o próprio curso se organizasse com vistas a se aproximar da estrutura de uma Sequência Didática. Os termos “apresentação da situação”, “módulos”, “produção inicial”, “reescrita”, “produção final” (títulos dados aos módulos da MSD) têm a intenção de proporcionar uma certa familiaridade terminológica aos professores.

Durante a participação no curso os(as) sete professores(as) participantes escolheram com qual gênero gostariam de trabalhar com vistas a elaborar a SD e, posteriormente, implementá-la. Os gêneros escolhidos foram i) regras de jogos para o contexto de ensino do 6º ano; ii) infográfico para o 9º ano e iii) PSA – Public Service Announcement destinado ao Ensino Médio. Foram, portanto, elaboradas três SD. Para tanto, os(as) professores(as) se organizaram em grupos, sendo duas duplas e um trio. Para elaboração das SD, os grupos se reuniam durante os encontros presenciais, também trocavam e-mails e, dentro de suas possibilidades,

encontravam-se em outros momentos além daqueles destinados ao curso presencial. Dessa forma, concluíram a elaboração da SD que culminou com o encerramento do curso.

Após concluída essa etapa, Carla e Gustavo passaram, no ano de 2017 (final do ano letivo) e 2018 (início do ano letivo), respectivamente, para a implementação da SD produzida por Carla e Deise e, na sequência, ainda em 2018, as sessões de AC e, em 2019, a extensão ao coletivo⁷⁸.

Passaremos, agora, às análises da Metassequência Didática.

4.4.2 Metassequência Didática em Análise

As análises a seguir intencionam responder à pergunta de número dois de nosso estudo, a saber, “Quais inter-relações são recorrentes entre as dimensões de uma FCCT e saberes e capacidades docentes em um instrumento de mediação -a MSD?”

Para tanto, apresentamos o Plano Textual Global da MSD e, em seguida, as análises referentes às inter-relações com os Saberes e Capacidades Docentes e com as Dimensões de uma FCCT.

4.4.2.1 Plano textual global da MSD

Tendo em vista as escolhas teóricas assumidas por nós, as quais também adotamos para nortear o curso ofertado aos(às) professores(as), procuramos produzir um material que, a partir de sua própria organização, pudesse ir indicando aos(às) professores(as) algumas das especificidades de um material elaborado para o ensino de línguas com base no procedimento SD. Denominamos nosso material MSD^{79/}, visto ter sido constituído de forma a se assemelhar às etapas do procedimento SD apresentado pelos autores genebrinos. Assim, como o termo metalinguagem nos remete à noção de reflexão que se faz sobre a linguagem, também uma MSD intenciona propiciar reflexões sobre o procedimento SD. Nessa

⁷⁷ Entendemos que outros aportes teóricos com base interacionista poderiam também, em outros momentos, nortear a organização das formações continuadas para os(as) professores(as) de línguas, sendo interessante, inclusive, que os(as) professores(as) se apropriassem de outros referenciais para poderem realizar suas escolhas pedagógicas de forma mais consciente, pautados por aportes teóricos claramente definidos.

perspectiva, ao cunharmos o termo MSD, a entendemos como um dispositivo didático composto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero de texto SD.

A MSD foi organizada em oito partes, sendo um *handout* direcionado a cada um dos oito encontros programados. Além desses oito *handouts*, também foram organizadas dez sugestões de leituras enfocando os aportes teóricos de base⁸⁰.

Organizado em um total de 22 páginas, o procedimento MSD apresenta em sua página inicial os objetivos que intenciona atingir:

- Promover reflexões teóricas acerca dos conteúdos elencados.
- Compreender os conceitos subjacentes ao procedimento sequência didática.
- Reconhecer a importância do modelo didático do gênero.
- Diferenciar um ensino com foco na análise linguística de um ensino com foco na gramática.
- Compreender a importância de um trabalho de escrita e de oralidade como processo e não como produto.
- Entender as práticas de leitura/escrita/oralidade como formas de agir no mundo.
- Produzir material didático com base no procedimento sequência didática.

Para tanto, os conteúdos elencados foram:

- Concepção de língua(gem);
- perspectivas teóricas de trabalho com gêneros;
- gêneros de texto;
- procedimento sequência didática;
- capacidades de linguagem;
- modelo didático do gênero;
- análise linguística;
- práticas de leitura/escrita/oralidade.

⁷⁸ Esse intervalo de tempo se deveu ao período que passei nos Estados Unidos, participando do doutorado sanduíche.

Observamos que os conteúdos elencados, bem como os objetivos traçados,

buscaram propiciar espaços para que os(as) professores(as) não somente realizassem estudos de ordem teórica ou elaborassem materiais para serem utilizados em sala de aula. O que se pretendeu foi que houvesse uma junção dessas duas partes de modo que uma alimentasse a outra, sempre com a mediação de reflexões e discussões originadas ao longo do curso.

Consideramos que o procedimento, denominado por nós de MSD, cumpriu com sua função de apresentar um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero textual SD, o que se comprova, inicialmente, por meio das denominações dadas a cada parte do material: “apresentação da situação, módulos, produção inicial, finalizando a produção escrita”. Além dessas denominações – semelhantes às do procedimento SD, foram também inseridas outras relacionadas à produção escrita, de modo a destacar o caráter de escrita como um processo.

Ao trazermos a etapa denominada “Produção Inicial”, diferentemente da SD genebrina, não solicitamos aos(as) professores(as) que elaborassem uma SD, mas sim que analisassem diversos materiais denominados, por seus autores, como sendo SD. Isso porque julgamos não ser viável que se pusessem a elaborar uma SD já no início do curso, tendo em vista a complexidade de tal gênero.

Isso posto, justifica-se então a outra denominação acrescentada por nós como “Produção Escrita” (momento em que efetivamente os(as) professores(as) começaram a elaborar suas SD), tendo sido retomada na etapa seguinte denominada de “Retomando a produção escrita”. Posteriormente, já com a SD mais organizada, cada grupo retornou ao seu próprio material para analisar as atividades propostas com relação à potencialidade de desenvolverem as CL dos alunos, etapa que denominamos de “Retomando as capacidades de linguagem”.

Na etapa seguinte - “Momento de revisão e reescrita” – os(as) professores(as) olharam não somente para suas SD, mas também para as SD produzidas pelos(as) colegas para que pudessem obter maiores subsídios para a reescrita final. Ainda, para enfatizar a necessidade de que as produções orais ou escritas circulem em contextos que extrapolem as quatro paredes da sala de aula e

⁷⁹ A MSD encontra-se no Apêndice 2.

⁸⁰ Os referenciais foram: Pontara, Cristovão (2018), Pontara (2015), Stutz (2012), Tamarozzi e Cristovão (2007), além de uma vasta referência bibliográfica para que pudessem fazer outras leituras acerca das temáticas tratadas no decorrer do curso, de acordo com seus interesses.

quicá, os muros da escola, trouxemos a sessão denominada “Socializando as SD produzidas”. Nesse momento, cada grupo apresentou o resultado de seu trabalho de produção da SD, além de ficar acordado com o grupo que as produções seriam publicizadas em um blog (<https://clpontara7.wixsite.com/meusite>).

Passaremos, a seguir, para as análises da MSD em inter-relação com os Saberes e Capacidades Docentes e as Dimensões de uma FCCT.

4.4.2.2 Metassequência didática e os saberes e capacidades docentes

Para darmos início às análises, organizamos a sinopse de toda a MSD. Ressaltamos que, tanto o material MSD, quanto a sinopse organizada por nós encontram-se, na íntegra nos Apêndices 2 e 3, respectivamente.

Na parte inicial da MSD – Apresentação da Situação – identificamos duas macroestruturas. A primeira, voltada para reflexões em torno do papel da educação escolar e o papel do professor e, a segunda, com o foco em determinar, juntamente com os participantes, um agir geral que norteasse a participação deles no curso, conforme demonstrado no quadro 30:

Quadro 30 - MSD – Apresentação da situação e suas macroestruturas

Macroestruturas da MSD	Enunciados das atividades da MSD
MACROESTRUTURA 1 O papel da educação e do(as) professor(a)	1) Vamos começar nossa caminhada assistindo ao vídeo “Educação segundo os sonhos de Rubem Alves”.
	2) Temos, agora, a fala de Viviane Mosé: “Escola, educação, Alienação”.
	3) “E o ensino-aprendizagem de línguas (adicionais/materna) na escola vai bem, obrigado, ou precisamos buscar mudanças?” Argumente em favor de sua resposta.
	4) Na sequência, há um texto trazido com o intuito de estabelecer relações entre os vídeos que assistimos e nossas discussões específicas sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Que paralelos podem ser estabelecidos entre os dois vídeos e o texto? A que conclusões podemos chegar?
	5) Ouvindo a nossa voz – a voz do professor de língua inglesa: - Qual o nosso maior problema / empecilho / entrave / dificuldade para desenvolver nosso trabalho? Ou, antes ainda dessa questão, talvez devamos nos perguntar: qual é o trabalho que devemos desenvolver e o que tem contribuído ou não para isso? - Que caminhos poderíamos tentar desbravar? Ou ainda, queremos outros caminhos?

MACROESTRUTURA 2 Agir praxiológico	6) Por que é bom e por que queremos tornar nossa presença real e forte no mundo social que nos rodeia, vamos juntos pensar em um projeto de classe que busque (trans)formar nossos alunos e a nós mesmos enquanto agentes sociais?

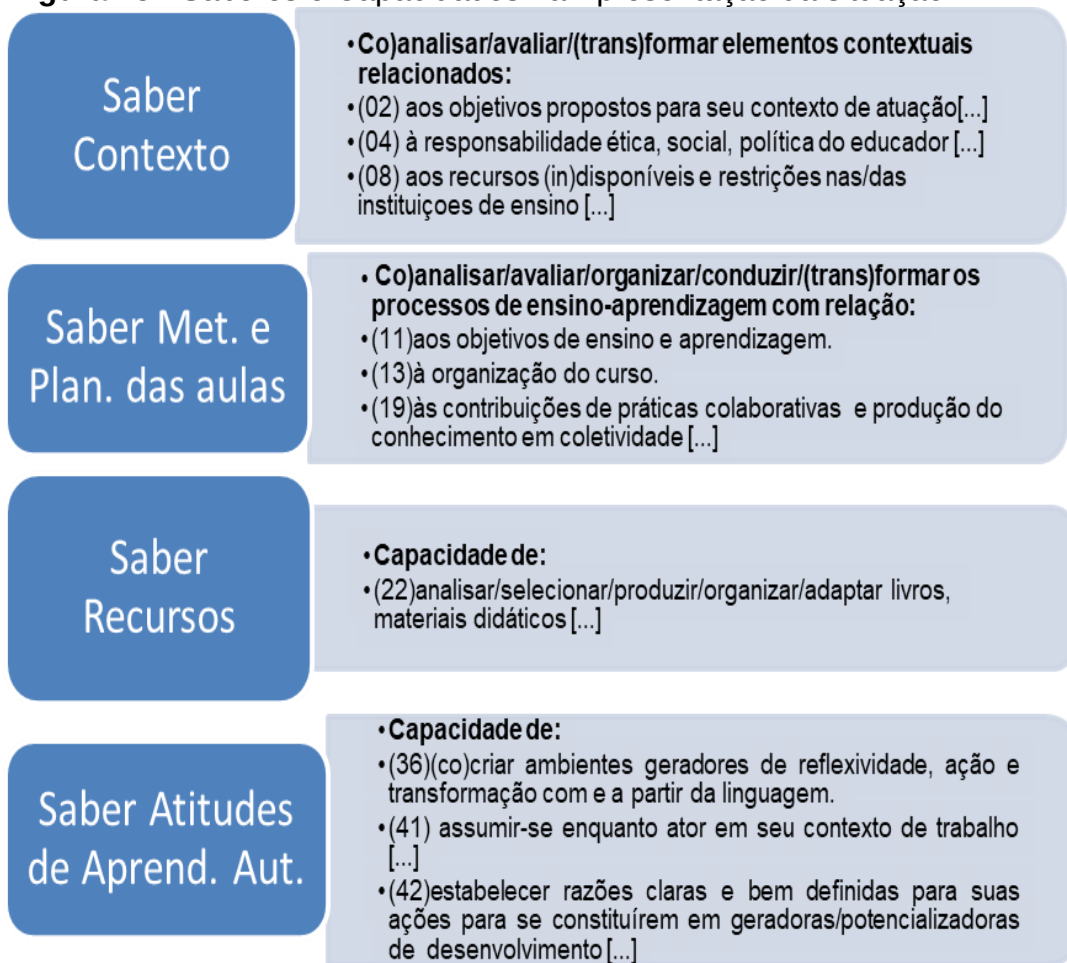
Fonte: Excertos da MSD – Apresentação da Situação

Os dois vídeos⁸¹ (atividades 1 e 2) e as atividades seguintes (números 3, 4, 5) deles decorrentes trazem a voz de especialistas acerca do papel da educação e do(a) professor(a) com o intuito de deflagrar momentos de discussões, exposição de opiniões, reflexões sobre contexto educacional, tanto micro quanto macro. A atividade de número 6, compondo a macroestrutura Agir Praxiológico, tinha como propósito possibilitar que os(as) professores(as) pensassem, conjuntamente, em um projeto de classe que nortearia a elaboração das SD.

Tendo em vista a importância desse momento inicial da Apresentação da situação de comunicação para o procedimento SD, também aqui na MSD, tal momento deveria ter sido melhor explorado no sentido de fortalecer nos(as) professores(as) participantes a importância de se estabelecer caminhos para um projeto de classe que buscasse transformações.

Essas duas macroestruturas nos apontam aos Saber Contexto, especificamente, estendendo-se também para outros Saberes: Metodologia e planificação, Atitudes de aprendizagem autônoma, Recursos e 10 de suas Capacidades, conforme exposto na Figura 15.

Com base nessas inter-relações entre os Saberes e capacidades docentes e as seis primeiras atividades da MSD, entendemos que esse instrumento de mediação apresentou, nesse momento, potencialidades de promover envolvimento dos(as) professores(as) em discussões que vão além do seu conhecimento teórico-metodológico ou ainda do conteúdo específico da língua inglesa. Alguns termos presentes nas Capacidades da Figura 15 ilustram essa possibilidade: responsabilidade ética, social, política; práticas colaborativas, coletividade, reflexividade, ação, ator.

Figura 15 - Saberes e Capacidades na Apresentação da situação

Fonte: A autora.

Nossa intenção, ao iniciarmos os estudos com os(as) professores(as) com a realização dessas atividades foi, justamente, possibilitar que eles(as) se vissem e vissem seu trabalho condicionado e/ou constrangido por esse contexto, o qual não pode ser ignorado, minimizado por cada um(a) dos(as) profissionais da educação que deseja assumir-se como um ativista transformador de/em seu próprio contexto de trabalho.

Retomamos Freire (2019) ao tratar da importância de nossa presença consciente no mundo, não escapando à responsabilidade ética, coadunando com a proposta da TAS (STETSENKO, 2017). Para a autora, uma postura ativista transformadora implica uma pedagogia da contribuição/da ousadia. E, embora, essas

⁸¹ Os vídeos podem ser acessados em: <https://www.youtube.com/watch?v=NcB-O8LuCYM&t=77s> e <https://www.youtube.com/watch?v=p3O6yjuG8wg&t=78s>

duas primeiras partes da MSD tenham tido como objetivo promover essa responsabilidade ética e uma busca por contribuições, também entendemos que poderia ter havido outras conduções para que, de fato, pudessem contribuir mais efetivamente com esse processo. Talvez, ter inserido os(as) participantes nos processos de escolha sobre o que discutir, para além de trazer essas escolhas prontas. Ou ainda, para além das discussões/constatações, conforme foi realizado nesse momento do curso, tivesse sido importante pensar com os(as) professores(as) formas e caminhos de socializar as discussões em busca de possíveis mudanças.

A segunda parte da MSD, denominada por nós de Módulo 1, apresentou três macroestruturas voltadas a conteúdos teórico-metodológicos, compondo um total de 11 atividades, conforme demonstrado no Quadro 31:

Quadro 31 - MSD – Módulo 1 e suas macroestruturas

Macroestruturas da MSD	Enunciados das atividades da MSD
MACROESTRUTURA 3 Métodos e abordagens de ensino de línguas	1) Observe os slides apresentados, retirados de diferentes materiais didáticos.
	1A) Qual o foco das atividades apresentadas em cada excerto? (Foco na gramática, na tradução, na repetição, na memorização, no agir social, na comunicação oral cotidiana etc.).
	1B) O que chama mais a sua atenção ao compararmos a organização das atividades nesses diferentes materiais?
	1C) A que época/ano/década você atribuiria cada um dos excertos mostrados?
	2) Faça, agora, a leitura do material de apoio intitulado "Alguns aspectos do ensino de língua estrangeira – dos métodos ao pós-método"
	3) Com base na leitura feita e também a partir de seus entendimentos acerca das concepções de linguagem, acerca dos métodos/metodologias de ensino de línguas, procure identificar qual seria a concepção de linguagem subjacente a cada excerto de livro didático apresentado na questão 1.

continua...

Macroestruturas da MSD	Enunciados das atividades da MSD
MACROESTRUTURA 4 Concepção de linguagem	4) No livro “Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios”, vários docentes foram convidados a responderem a 10 questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Dentre as perguntas, a primeira delas foi: ‘O que é ensinar/aprender língua(gem)?’ Leia, a seguir, como alguns desses docentes/pesquisadores responderam a essa questão. 5) Quais pontos de convergência entre as respostas você gostaria de destacar? 6) Há algum ponto presente nessas respostas com o qual você discorda? Qual seria e por quê?
MACROESTRUTURA 5 Ensino com base em gêneros	7) Assista, agora, ao vídeo em que dois professores pesquisadores da Universidade da Califórnia – Charles Bazerman e Carolyn Miller – comentam sobre as possibilidades do trabalho com gêneros nas aulas de língua materna. 8) Finalizando este módulo, retome a resposta que você deu, na segunda parte do questionário reflexivo, à seguinte pergunta: ‘O que significa, para você, trabalhar com gêneros textuais?’ e ‘Como você seleciona os gêneros com os quais irá trabalhar?’ . Em dupla, procurem fazer uma análise comparativa entre suas respostas para poderem socializar suas reflexões com o grupo. 9) Charles Bazerman e Carolyn Miller⁸² também fazem alguns comentários sobre a escolha dos gêneros. Após assistir ao vídeo⁸⁴, quais mudanças você faria em suas respostas sobre esse tema? Ou não faria mudança alguma? 10) Leitura extraclasse: ‘Textos e gêneros de texto para o Interacionismo Sociodiscursivo.’ 11) Leitura extraclasse ‘A Sequência Didática e suas especificidades’.

Fonte: Excertos da MSD – Módulo 1

Métodos e abordagens de ensino de línguas, concepção de linguagem, ensino com base em gêneros. A partir dessas três macroestruturas, identificamos a possibilidade de que as atividades pudessem estabelecer relações com os seguintes Saberes: Metodologia e planificação das aulas, Recursos, Atitudes de aprendizagem autônoma, Conhecimento teórico-científico e suas Capacidades, conforme demonstrado na Figura 16:

⁸⁴ Os vídeos podem ser acessados em: <https://www.youtube.com/watch?v=TgtmD2RWY8k&t=19s> e <https://www.youtube.com/watch?v=9s6QsZxf0I0&t=11s> [

Figura 16 - Saberes e Capacidades no Módulo 1

Saber Conhec. teórico-científico	• Capacidade de: • (49) (co)analisar, avaliar, selecionar referências teórico-científicas que subsidiem sua práxis.
Saber Met. e Plan. das aulas	• Co)analisar/avaliar/organizar/conduzir/(trans)formar os processos de ensino-aprendizagem com relação: • (09) às escolhas teórico-metodológicas para o ensino [...] • (11) aos objetivos de ensino e aprendizagem. • (14) seleção e progressão dos gêneros de texto [...]
Saber Recursos	• Capacidade de: • (22) analisar/selecionar/produzir/organizar/adaptar livros, materiais didáticos [...]
Saber Atitudes de Aprendiz. Aut.	• Capacidade de: • (36) (co)criar ambientes geradores de reflexividade, ação e transformação com e a partir da linguagem. • (41) assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho [...]

Fonte: A autora.

As discussões e atividades em torno dos métodos e abordagens do ensino de línguas, da concepção de linguagem e ensino com base em gêneros apresentaram a potencialidade de abordar os Saberes Docentes já mencionados, os quais se ligam a sete Capacidades Docentes citadas na Figura 16.

Foi, portanto, um módulo para tratar de questões teórico-metodológicas que servissem como introdução para os estudos acerca do procedimento SD.

A Figura 17 apresenta um excerto do Módulo 1, cuja proposta das atividades 1,2 e 3 foi promover um momento de retrospectiva quanto aos métodos e abordagens do ensino de línguas com vistas a que os(as) participantes pudessem traçar paralelos entre o passado, o presente e o futuro que se deseja.

Figura 17 - Excerto do Módulo 1 - MSD

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

a) Qual o foco das atividades apresentadas em cada excerto?

(Foco na gramática, na tradução, na repetição, na memorização, no agir social, na comunicação oral cotidiana etc.).

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

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

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

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

Fonte: Módulo 1 - MSD

Com essas atividades, especificamente, podemos estabelecer relações com o Saber Metodologia e planificação das aulas (Capacidades de (co)analisar-avaliar-organizar-conduzir-(trans)formar processos de ensino-aprendizagem com relação: às escolhas teórico-metodológicas; aos objetivos de ensino-aprendizagem), Saber Recursos (Capacidades de analisar-avaliar- selecionar-produzir-organizar-adaptar livros, materiais didáticos), Saber Atitudes de aprendizagem autônoma (Capacidades de (co) criar ambientes geradores de reflexividade, ação e transformação com e a partir da linguagem).

Assim como ocorreu com o exemplo dessa atividade, fazemos uma auto-crítica com relação à forma como organizamos algumas atividades ao longo da MSD. Percebemos que não possibilitamos que o agir se originasse do(a) professor(a). Dentre os verbos mencionados nas Capacidades citadas, por exemplo, a atividade proporcionou que os(a) professores(as) analisassem, avaliassem, mas não organizassem, conduzissem, adaptassem, enfim, não possibilitou agência. E, ainda que isso tenha sido possibilitado em outras etapas da MSD, nosso entendimento é de que seria necessário mais para que pudéssemos ir ao encontro do conceito de agência, de acordo com Stetsenko (2020):

Agência é o processo que realiza esse nexo de transformações sociais-individuais contínuas e incessantes pelas quais as pessoas simultaneamente, em um processo, co-criam seu mundo e a si mesmas, de modo que cada pessoa faz a diferença e importa na totalidade das práticas sociais. (STETSENKO, 2020, p. 5, tradução nossa)⁸²

Entendemos que não demos, nesse e em outros momentos, a ênfase necessária para a co-criação com vistas à promoção de agência dos(as) docentes. Nós tínhamos como foco, nesse momento da realização de nosso estudo, o fortalecimento de aspectos teórico-metodológicos para um ensino com base em gêneros.

Nossa compreensão era a de que, em havendo esse fortalecimento, a agência necessária a uma postura ativista transformadora emergiria. Contudo, com o transcorrer de nosso estudo, fomos tendo clareza de que o fortalecimento de aspectos teórico-metodológicos é, de fato, essencial para o trabalho docente. Mas, por si só, pode não chegar a contribuir para esse processo de formação de um profissional crítico-transformador. Daí a nossa constatação de que os processos de formação continuada necessitam ser construídos com os(as) docentes e não para os(as) docentes.

Dando sequência, apresentamos os próximos módulos da MSD, a Produção inicial e Módulo 2, conforme demonstrado no Quadro 32:

⁸² Agency is the process that enacts this nexus of ongoing, ceaseless social-individual transformations whereby people simultaneously, in one process, co-create their world and themselves so that each individual person makes a difference and matters in the totality of social practices.

Quadro 32 - MSD – Produção Inicial, Módulo 2 e suas macroestruturas

Macroestruturas da MSD	Enunciados das atividades da MSD
PRODUÇÃO INICIAL	
MACROESTRUTURA 6 Reconhecimento de características de materiais didáticos denominados como Sequências Didáticas	1) Vamos realizar uma breve análise de alguns materiais apresentados, os quais são denominados por seus autores como sendo sequências didáticas. [...] Para a apresentação, a dupla deverá mostrar, em linhas gerais, como o material se organiza e, ao fim de sua apresentação, deverá apresentar a sua própria conclusão a respeito do material. Se julgam ser uma sequência didática de acordo com os pressupostos do Grupo de Pesquisadores de Genebra ou não e por quê.
MÓDULO 2	
MACROESTRUTURA 7 O procedimento SD proposto pelo grupo de Genebra	1) No vídeo “Entrevista com Joaquim Dolz”, o entrevistador faz uma pergunta que se assemelha ao que vimos discutindo até o momento – ou seja – a busca por transformação na educação. 1A) O professor também trata, brevemente, da conceituação do procedimento Sequência Didática. Como você conceituaria esse procedimento? 2) Com base na leitura feita em casa e também a partir das atividades feitas até o momento, vamos voltar às SD analisadas para verificar mais detalhadamente como elas se organizam. Após essa análise, responda se a SD foi elaborada de acordo com as etapas previstas pelos pesquisadores de Genebra. Identifique, na SD, essas etapas.
MACROESTRUTURA 8 Capacidades de Linguagem	3) O texto “A sequência didática e suas especificidades” é finalizado com as seguintes palavras de Cristovão e Stutz (2011) “[...]o ensino de línguas estrangeiras pode vir a ser mais significativo para o aluno e, conseqüentemente, para o professor, se tivermos um material didático organizado em forma de SD, propiciando um trabalho que possibilite o desenvolvimento das capacidades de linguagem – foco [...] 3A) Crie a sua definição para “capacidades de linguagem” 4) Veja, agora, como Cristovão (2007) apresenta o termo “capacidades de linguagem” 4A) Com base nessa definição, você alteraria, complementaria a sua resposta anterior?
MACROESTRUTURA 9	5) Agora, vamos assistir a um vídeo em que a Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão aborda o tema “Sequência didática e o ensino com base em gêneros”.

Modelo Didático de Gênero	5A) O ponto que gostaríamos de destacar na fala da professora é o que ela apresenta sobre “Modelo Didático do Gênero” (MDG). Com base no que assistimos, como você explicaria o que é o MDG?
MACROESTRUTURA 10	6) “As Capacidades de Linguagem e Suas Relações com a SD” – esse será nosso texto para discussão inicial de nosso próximo encontro. Procure fazer a leitura e partir de suas compreensões, traga um exemplo de atividade para cada uma das capacidades de linguagem.
Capacidades de Linguagem no procedimento SD	

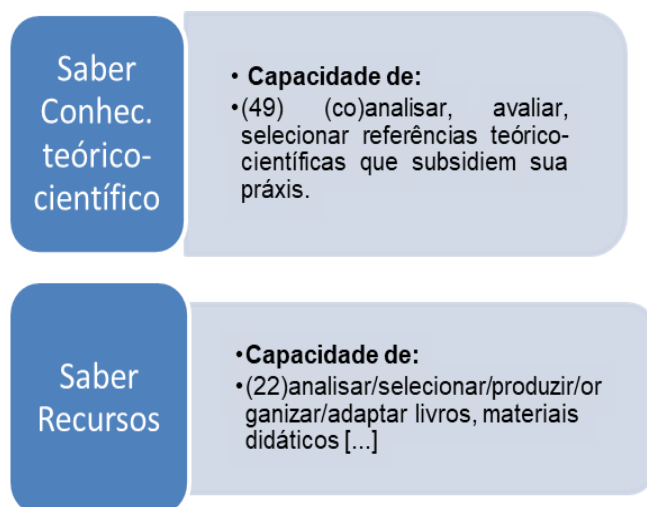
Fonte: excertos da MSD - Produção Inicial e Módulo 2⁸³

Dando continuidade aos estudos desenvolvidos no Módulo 1, as 05 macroestruturas que compuseram a etapa da Produção Inicial e do Módulo 2 tratam também de referenciais teórico-metodológicos para o ensino de línguas. Ou seja, propõe toda uma discussão teórico-metodológica com fins de subsidiar a prática em sala de aula, a qual, conforme já mencionamos norteava-se pelo documento prescritivo Diretrizes Curriculares. E, apesar de o documento trazer indicativos de um processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira pautado por concepção interacionista da linguagem, enfatizando a importância de um ensino com base em gêneros, não havia indicativos metodológicos claros, no referido documento, para isso se efetivar em sala de aula.

Por essa razão e também por acreditarmos que o(a) professor(a) necessita fortalecer também seus saberes e capacidades relacionados ao conhecimento teórico-científico, trazemos a proposta de estudo de uma das perspectivas teóricas para um ensino com base em gêneros.

A partir dessas cinco macroestruturas, identificamos a possibilidade de que as atividades pudessem estabelecer relações com os seguintes Saberes: Recursos, Conhecimento teórico-científico e suas Capacidades, conforme demonstrado na Figura 18:

⁸³ Os vídeos do módulo 2 podem ser consultados em: <https://www.youtube.com/watch?v=TMDXNE-GAbk&t=29s> e <https://www.youtube.com/watch?v=c2bD4bDnZJY&t=36s>

Figura 18 - Saberes e Capacidades na Produção Inicial e Módulo 2

Fonte: A autora.

Fica evidenciada, a partir do Quadro 32 e Figura 18, a nossa preocupação em oportunizar aos(as) professores(as) em formação possibilidades de conhecerem, analisarem e discutirem sobre o referencial teórico-metodológico que embasaria a elaboração da SD e, posteriormente, a sua implementação.

O grupo de atividades do Módulo 2, presente na Figura 19 exemplifica a presença do Saber Conhecimento teórico-científico e a Capacidade de (co)analisar, avaliar, selecionar referências teórico-científicas que subsidiem sua prática.

Figura 19 - Excerto do Módulo 2 - MSD

3. O texto “A sequência didática e suas especificidades” é finalizado com as seguintes palavras:

“[...]o ensino de línguas estrangeiras pode vir a ser mais significativo para o aluno e, consequentemente, para o professor, se tivermos um material didático organizado em forma de SD, propiciando um trabalho que possibilite o desenvolvimento das **capacidades de linguagem** – foco maior do ensino de línguas. No entanto, também temos a clareza de que “[...] essa possibilidade de integrar as **capacidades de linguagem** depende de condições favoráveis na estrutura educacional para promover espaços de análise do discurso nas práticas linguageiras (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 38).[...]” apud Pontara (2015)

A) Crie a sua definição para “capacidades de linguagem”:

4) Veja, agora, como Cristovão apresenta o termo “capacidades de linguagem”:

[...] Na visão do ISD, consideramos as capacidades de linguagem como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem. [...]

A) Com base nessa definição, você alteraria, complementaria a sua resposta anterior?

Fonte: Módulo 2 – MSD

A discussão em torno das capacidades de linguagem é essencial para se compreender o ensino com base em gêneros como potencial de promover o agir linguageiro e praxiológico dos(as) alunos(as). As questões propostas solicitam que reflitam sobre esse conceito, organizem suas próprias definições e as compare com o que dizem os especialistas.

A despeito de termos ciência de que tratar todos esses conceitos em alguns poucos encontros de formação não seria o suficiente para que os(as) docentes pudessem ter a capacidade de os (re)definirem, (re)significarem, fazemos a defesa de que é essencial que conteúdos teórico-científicos sejam cuidadosamente pensados ao se organizar processos de formação continuada.

No caso específico de nossa pesquisa, pautada pelo ISD e sua vertente pedagógica, entendemos que esses momentos do curso podem não ter sido suficientes para todas as discussões necessárias, mas contribuíram para ajudar em um possível início de processo de apropriação de conceitos por parte dos(as) participantes, haja vista as respostas que Carla e Gustavo registraram no questionário dado a eles no primeiro dia do curso em comparação com algumas interações ocorridas no momento da autoconfrontação. No início do curso, quando perguntado “Quais teorias e/ou materiais sobre gêneros textuais conheciam/utilizavam” e “O que conheciam da proposta didática subjacente à teoria do ISD e ao procedimento SD?”, as respostas de Carla foram: “nenhuma e não conheço”, as de Gustavo: “só dos livros didáticos e nada”, respectivamente.

Já no momento da autoconfrontação simples, em dado momento, Carla diz:

Quadro 33 - Transcrição 3: Entendimento de Carla sobre a SD

06/09/18	Carla	Então se a gente conseguir desenvolver um trabalho com sequência didática... é... com essa responsabilidade assim de fazer acontecer tudo muito bem pensado, a gente consegue frutos. Que a gente não consegue trabalhando assim... ah, vou trabalhar é... leitura e compreensão, ah... apareceu esse ponto aqui de comparativo, vou trabalhar o comparativo, vou ensinar o comparativo. Ah, agora nós vamos trabalhar um pouquinho de listening, aparece o listening então vamos trabalhar o listening. Fica mais fragmentado, por mais que seja o mesmo tópico, pensando o mesmo tópico, mas fica mais fragmentado.

Fonte: Transcrição da ACS de Carla

Entendemos ter havido certa apropriação por parte de Carla, a ponto de ela conseguir, um ano após sua participação no curso, durante a ACS, exteriorizar os

seus entendimentos e, ainda traçar comparações entre um trabalho com base no procedimento SD e outro que não estabelece uma metodologia clara e bem definida teoricamente.

Gustavo, por sua vez, também exteriorizou o que entendemos ser, em certa medida, as suas apropriações. Talvez ele não tenha chegado a um ponto similar ao de Carla quanto ao entendimento, por exemplo, de um trabalho com a SD. Mas, quanto a isso, entendemos que cada um, a depender de todo um contexto que o envolve, apropria-se de algo de formas e em momentos diferentes. Contudo, para além disso, entendemos que o fato de Gustavo ter exteriorizado o seu não entendimento sobre o ensino com base em gêneros, lembrando-se de suas aulas ministradas no ano de 2013, pode ter disparado gatilhos que o fizessem, ao menos, refletir sobre todas essas questões.

Quadro 34 - Transcrição 4: Entendimento de Gustavo sobre o ensino com base em gêneros

01/09/18	Gustavo	Sabe...eu acho que... aí que tá o problema entendeu? Não tô ainda 100% pra dar uma aula de gênero. [...] Esse negócio de gênero aí eu fui ver quando comecei dar aula. Via algumas pessoas comentando sobre gêneros como sou observador... aí apareceu você com o projeto. Até então... dei aquela aula ⁸⁴ lá sem saber o que era gênero.

Fonte: Transcrição da ACS de Gustavo

Vemos, na resposta de Gustavo, seu possível pedido de ajuda para que consiga "entender melhor" o que é dar uma aula "de gênero". O fato, por exemplo, de ele mencionar o ensino com base em gêneros como "dar uma aula de gênero" denota o seu possível não entendimento da proposta. Por outro lado, consideramos positivo ele constatar e exteriorizar suas dificuldades.

Com isso, reiteramos que as organizações de propostas formativas devem ser pautadas por critérios claros e bem definidos. Não basta propor momentos

⁸⁴ Aqui, Gustavo refere-se à participação dele em minha pesquisa de mestrado, quando ele também ministrou aulas empregando uma SD. Contudo, como a pesquisa acabou tomando outros rumos, os dados de implementação de suas aulas não foram analisados. Mas, a ideia, na época era, justamente, que ele utilizasse uma SD para ministrar suas aulas sem que tivesse participado de formações sobre e/ou para isso. E, agora, nesse momento, ele retorna para uma nova pesquisa, envolvendo formação com elaboração e implementação da SD. Sem dúvida, precisamos destacar sua vontade em querer participar, buscar aprimorar-se, ainda que constrangido por todas as condições objetivas de trabalho que não são proporcionadas a ele e a todos e todas demais professores(as) da escola pública.

isolados, desconexos, sem aprofundamentos teórico-metodológicos, em busca de quantidades de oferta de cursos ou, ainda, para cumprir exigências impostas por documentos legais e prescritivos. Nesse sentido, nossa proposta de estabelecer os sete critérios para organizar uma formação continuada surge para colaborar com esses processos. Assim como também podem colaborar, estudos realizados em cursos de Mestrado e Doutorado, a exemplo de (ALMEIDA, 2014; CAPELLA, 2015; CARMO, 2018; DANTAS, 2017; FOGAÇA, 2010; GRACIANO, 2015; LANFERDINI, 2012; OLIVEIRA, 2011; TEIXEIRA, 2016).

Esses estudos apresentados em nosso capítulo das Considerações Iniciais, são exemplos de pesquisadores(as) que se debruçaram sobre o tema formação continuada e que podem trazer contribuições para mantenedoras, a exemplo da SEED, ao organizarem os processos de formação continuada de seus(suas) docentes. Imbernón (2010), ao discorrer sobre o que fazer na prática da formação, assevera:

Analisar o passado para não cair nos mesmos erros, levando em conta que o mundo nunca gira ao contrário. Temos que olhar adiante e criar alternativas de transformação. Ter presente que, sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo. [...] Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles. (IMBERNÓN, 2010, p. 26).

À citação de Imbernón (2010) acrescentaríamos que se deve também promover trabalhos com e a partir da Dimensão redes e comunidades colaborativas entre professores(as) - mantenedoras – pesquisadores(as) das Instituições de Ensino Superior - IES. Com relação a essa Dimensão, assumimos o entendimento de Callian e Magalhães, segundo o qual

[...] os termos redes, comunidades, grupos colaborativos, comunidades colaborativas, dentre outros, têm sido utilizados como referência a grupos de pessoas que compartilham significados semelhantes. São grupos que se reúnem com o propósito de trocar informações e experiências na busca de aprimoramento profissional.[...] permite que o professor construa a sua singularidade com base na relação com o outro, nas trocas de conhecimento. (CALLIAN, MAGALHÃES, 2019, P. 172)

Na sequência, com os módulos 3 e 4, a MSD dá início ao trabalho de elaboração do MDG e da SD.

O Quadro 35 apresenta as atividades dos módulos 3, 4 e da Produção Escrita, de acordo com as macroestruturas de cada um:

Quadro 35 - MSD – Módulos 3, 4, Produção escrita e suas macroestruturas

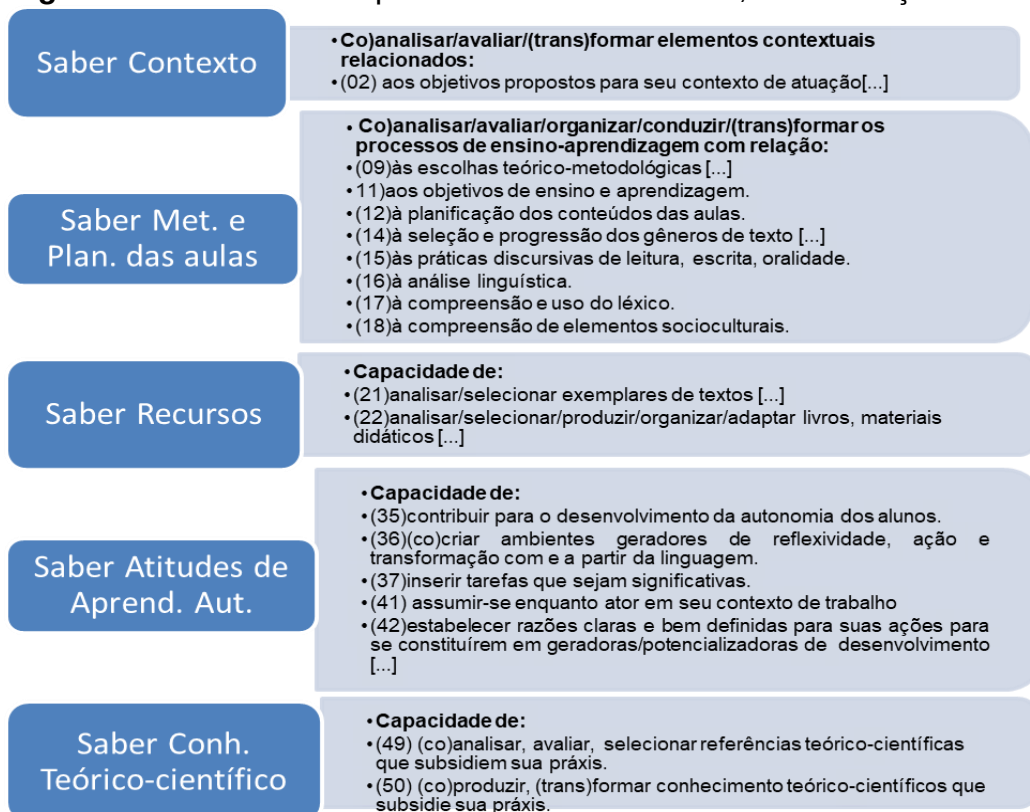
Macroestruturas da MSD			Enunciados das atividades da MSD	
MÓDULO 3				
MACROESTRUTURA 11			1) Vamos fazer uma leitura de um texto escrito por Cristovão (2007): “A construção de um modelo didático de gênero”, o qual faz parte do livro “Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira”.	
Modelo de Gênero	Didático	de	2) Vamos começar a pensar de que maneira poderemos delimitar aquela ideia inicial para o nosso contexto específico e qual gênero de texto poderia ser mobilizado para que esse projeto de classe fosse desenvolvido.	
			2A) Definindo /descrevendo o contexto de uso da sequência didática	
			2B) Estabelecendo objetivos	
			2C) Conhecendo mais sobre o gênero escolhido e recolhendo amostras de textos para organizar o material	
			2D) Pensando sobre as características do gênero	
			3) Ler, para o próximo encontro, os textos: “O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto Modelos Didáticos de Gêneros” (TAMAROZI e CRISTOVÃO, 2007) e o texto: “Modelo Didático do gênero – comics, comic strips, political cartoon.” (PONTARA, 2015)	
MÓDULO 4				
MACROESTRUTURA 12			1) Vamos, nesse momento, fazer uma breve retomada dos estudos teóricos feitos até o momento. Em conjunto, iremos complementar as ideias trazidas nos slides que serão apresentados a vocês.	
Socialização	do	MDG elaborado	2) Agora é o momento de socializarmos o que cada grupo preparou em seu Modelo Didático do Gênero. Uso da lista de constatação.	
PRODUÇÃO ESCRITA				
MACROESTRUTURA 13			1)Vamos dar início à produção da SD. Tendo por base o contexto para o qual a sua SD se destinará, você tomará algumas decisões	
			1A) A primeira delas é se as atividades da SD estarão toda em língua estrangeira, em língua materna ou se serão mescladas.	
Elaboração da SD			1B) Pensando sobre a primeira página da SD.	
			1C) Organizando o Módulo 1	

1D) Organizando o Módulo 2
1E) Organizando a Produção inicial
1F) Organizando o Módulo 3
1G) Organizando o Módulo 4
1H) Organizando a Reescrita
1I) Organizando o Módulo 5
1J) Organizando a Produção Final e a Socialização

Fonte: excertos da MSD - Módulos 3, 4 e Produção Escrita.

As três macroestruturas identificadas contemplam atividades a partir das quais os(as) professores(as) iniciam suas produções, seja do MDG seja da SD. O conjunto das vinte atividades propostas apresentam o potencial de contemplar dezoito Capacidades Docentes relacionadas aos Saberes Contexto, Metodologia e planificação das aulas, Recursos, Atitudes de aprendizagem autônoma, Conhecimento teórico-científico, conforme demonstrado na Figura 20:

Figura 20 - Saberes e Capacidades nos Módulos 3, 4 e Produção escrita



Fonte: A autora.

Em um continuum que vem se construindo ao longo da MSD chegamos, nos

Módulos 3 e 4 e Produção Escrita, ao momento em que entendemos ter sido proporcionado maior espaço para agência docente. Isso porque, em um trabalho colaborativo, precisaram tomar decisões para elaborar o MDG e, em seguida, a SD que fosse adequada ao seu contexto de atuação.

Segue, na Figura 21, um exemplo de atividade do Módulo 4, em que os(as) professores(as) foram convidados(as) a apresentarem como haviam organizado o MDG:

Figura 21 - Excerto do Módulo 4 - MSD

LISTA DE CONSTATAÇÃO - MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO			
	SI	NAO	PARCIAL MENTE
1. Há uma delimitação para o ano/série/turma a que se destina o MDG?			
2. Está claro qual será o gênero mobilizado (o gênero central)?			
3. Há um projeto de classe claramente definido e voltado para um agir praxiológico e linguageiro dos alunos?			
4. O contexto de uso da SD está apresentado e analisado no MDG?			
5. É possível identificar quais habilidades serão mais enfocadas?			
6. Há um objetivo geral que contempla o agir praxiológico e linguageiro?			
7. Os objetivos específicos contemplam as capacidades de linguagem dos alunos?			
8. A sócio-história do gênero foi apresentada?			
9. Ficou claro o contexto de produção e circulação do gênero enfocado?			
10. Foi possível identificar as possíveis temáticas abordadas por meio do gênero enfocado?			
11. Os modos de organização discursiva do gênero foram apresentados?			
12. Foram apresentadas as características linguístico-discursivas do gênero?			
13. Foram apresentadas as 10 amostras de textos do gênero enfocado?			

2) Agora é o momento de socializarmos o que cada grupo preparou em seu Modelo Didático do Gênero. Nós teremos 10 minutos para cada grupo fazer a sua apresentação. Ao final de cada apresentação, abriremos para as sugestões/questionamentos do grande grupo, com o intuito de colaborar com o trabalho dos colegas. Para contribuir com as discussões, segue uma lista de constatação que poderá ser utilizada para guiar a análise que faremos dos MDG. Mãos à obra!!!!

Fonte: Módulo 4 - MSD

A lista de constatação aponta para ações de decisões e escolhas em que os(as) professores(as) precisaram se engajar nesse momento, tais como: delimitar a série e a turma, o gênero a ser mobilizado, o projeto de classe, os objetivos, dentre outras. Com essa atividade, especificamente, entendemos ter sido mobilizados os Saberes Recursos e Metodologia e planificação das aulas. O mesmo espaço de agência, de co-criação ocorreu, e se expandiu, no momento seguinte quando se engajaram no processo de elaboração da SD propriamente dita.

Dando prosseguimento, apresentamos, no Quadro 36 as últimas etapas da

MSD:

Quadro 36 - MSD – Módulos 5, 6, Retomando a Produção Escrita, Revisão e Reescrita, Finalizando a produção escrita, Socialização/Circulação das SD e suas macroestruturas

Macroestruturas da MSD	Enunciados das atividades da MSD
MÓDULO 5	
MACROESTRUTURA 14 Análise linguística e escrita como processo	1) Ler, para o próximo encontro, o texto “Gramática/análise linguística no ensino de inglês por meio da SD: uma análise parcial”. 2) Ler, para o próximo encontro, o texto “A escrita no contexto escolar.”
RETOMANDO A PRODUÇÃO ESCRITA	
MACROESTRUTURA 15 Reescrita da SD	1) Nesse momento, faremos a socialização das etapas elaboradas até o momento para que possamos melhorar nosso trabalho. Cada dupla fará a sua apresentação para que o grande grupo possa colaborar com sugestões. 2). Após todas as apresentações, teremos um tempo para reescrever o que achamos que necessita ser modificado, bem como inserir o que ainda não foi abordado.
MÓDULO 6	
MACROESTRUTURA 16 Capacidades de Linguagem	1) Como já discutimos ao longo de nossos encontros o intuito de um ensino com base em gêneros é possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Neste momento, analisaremos as atividades elaboradas com o intuito de identificar a potencialidade de desenvolvimento das CL.
REVISÃO E REESCRITA	
MACROESTRUTURA 17 Lista de constatação	1)Nesse momento, iremos olhar para nossas SD com base nos critérios apresentados na lista de constatação e, se necessário, faremos as adequações que julgarmos necessário. A sugestão é que um grupo analise a SD de outro grupo.
FINALIZANDO A PRODUÇÃO ESCRITA	
MACROESTRUTURA 18 Escrita final	1)Nesse momento iremos fazer os ajustes finais em nossas SD. Cada dupla irá apresentar para o grande grupo o que já produziu da SD até o momento. Ao longo da apresentação cada um de nós irá analisar a SD e irá preencher a lista de constatação. [...]
SOCIALIZAÇÃO / CIRCULAÇÃO DAS SD	
MACROESTRUTURA 19 Socialização/circulação das SD	1)Como combinamos no início deste curso, faríamos um blog para que pudéssemos socializar as SD produzidas. Vamos analisar o blog para adequá-lo às nossas necessidades.

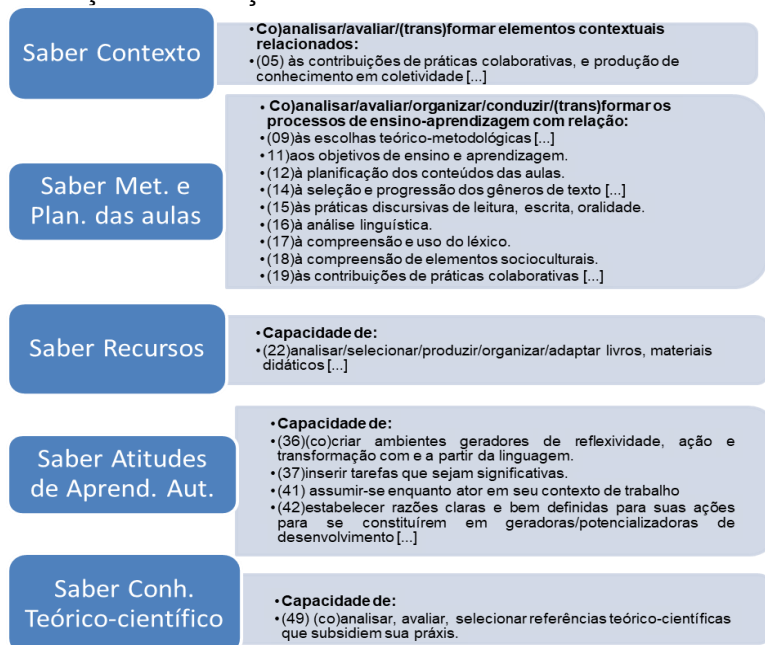
Fonte: Excertos da MSD - Módulos 5, 6, Retomando a Produção Escrita, Revisão e Reescrita, Finalizando a produção escrita, Socialização/Circulação das SD.

O foco principal das macroestruturas (quatro delas) recai sobre atividades de revisão e reescrita da SD, outras duas contemplam atividades que retomam aspectos teórico-metodológicos (Módulos 5 e 6).

O que esperávamos é que os(as) professores(as) percebessem que, assim como a elaboração da SD⁸⁵, demanda planejamento (o próprio MDG), momentos de revisão e reescrita, o mesmo ocorre quando nos propomos a produzir textos de outros gêneros, guardadas as proporções e que esse entendimento pudesse ser transposto para seu contexto de atuação. Nesse sentido, os dados da autoconfrontação demonstraram que há muitas variantes implicadas nesse processo de transposição e que, nem sempre, ela ocorre tão diretamente como imaginávamos.

A seguir, a Figura 22 indica os Saberes docentes e suas Capacidades com possibilidades de serem mobilizadas ao longo dos Módulos 5, 6, Retomando a Produção Escrita, Revisão e Reescrita, Finalizando a produção escrita, Socialização/Circulação.

Figura 22 - Saberes e Capacidades Docentes nos Módulos 5, 6, Retomando a Produção Escrita, Revisão e Reescrita, Finalizando a produção escrita, Socialização/Circulação das SD e suas macroestruturas



Fonte: A autora.

⁸⁵ Entendemos a Sequência Didática com a qual trabalhamos – originária do Grupo de Genebra e transformada a partir do contexto brasileiro de ensino - como sendo um procedimento de mediação no processo de ensino-aprendizagem, mas também como um gênero, que apresenta características claras e específicas.

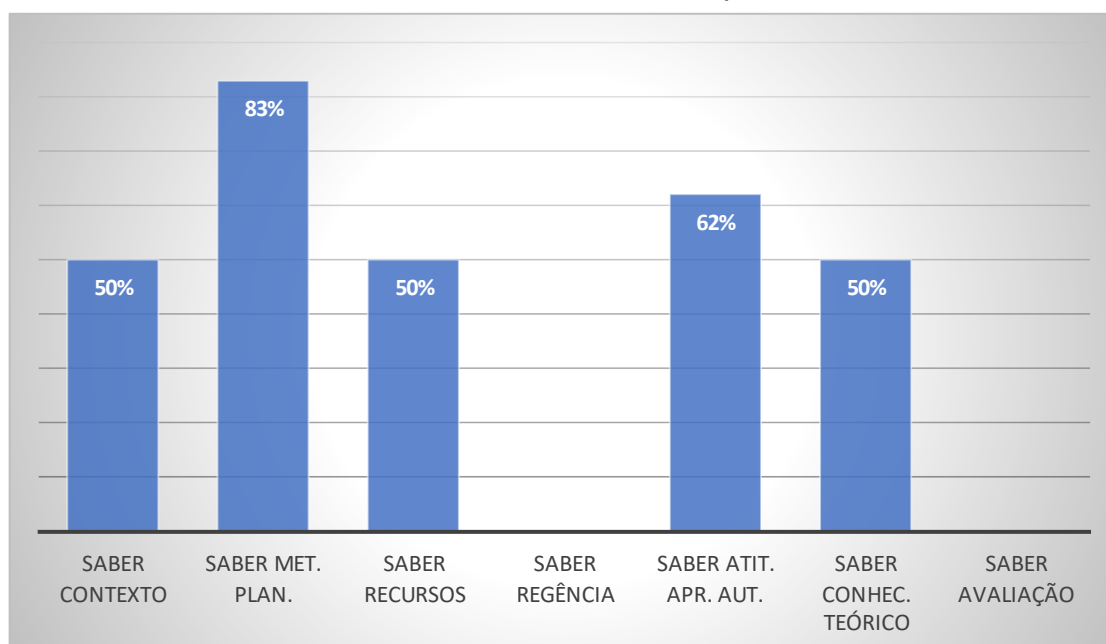
As seções da MSD, apresentadas no Quadro 36, constituíram-se em um conjunto de atividades que apresentaram potencialidades de mobilizar cinco dos sete Saberes Docentes e 16 de suas Capacidades, conforme Figura 22.

Avaliamos com isso que, propor atividades em que os(as) professores(as) se envolvam em trabalhos de co-criação de atividades, materiais didáticos, dentre outros, para além de os analisar, pode contribuir para que os saberes e capacidades docentes sejam mobilizados.

Entendemos que o instrumento de mediação MSD, organizado com base em um referencial teórico-metodológico que se manteve coerente com toda a proposta da SF, propiciando momentos diversos de leituras e reflexões, discussões, análises, conhecimento e aprofundamento teórico-metodológico, produção e compartilhamentos de materiais, apresentou um potencial de possibilitar aos(as) professores(as) um alinhamento aos Saberes e Capacidades demandados na realização de seu trabalho. Ainda que, enfatizamos mais uma vez, essa organização merecesse ter sido pensada de modo a propiciar maiores espaços para a agência (que se tem e/ou se deseja) e autoria docentes, com vistas a mudanças, inovações, transformações, em conexão com a postura ativista transformadora – TAS.

Finalizando essa etapa de análises da MSD e suas relações com os Saberes e Capacidades Docentes, apresentamos o Gráfico 7:

Gráfico 7 - Saberes docentes contemplados na MSD



Fonte: A autora.

O Gráfico 7 sintetiza as análises apresentadas até o momento e torna mais visível quais inter-relações tiveram o potencial de serem estabelecidas entre o instrumento MSD e os Saberes Docentes. Não inserimos as Capacidades Docentes por serem em número muito maior. As Figuras de número 16, 17, 19, 21, 23 apontam para uma inter-relação com 23 das 52 Capacidades Docentes, resultando em um percentual de 44,2% de atendimento das Capacidades ao longo de toda MSD.

Fica visível a preponderância do Saber Metodologia e Planificação das aulas, o que se justifica uma vez que nossa proposta para a oferta do curso recaiu sobre estudos teórico-metodológicos para o ensino de línguas com base em gênero, culminando com a elaboração de SD. E, embora o enfoque não tenha sido em formação linguística, por exemplo, entendemos que até mesmo essa capacidade pode ter sido contemplada no momento de elaboração das SD.

Outros dois Saberes, também muito presentes na MSD e que estabelecem relação direta com o Saber Metodologia e Planificação das aulas, são os Saberes Recurso e Conhecimento teórico-científico. Essa tríade de Saberes denotam nosso foco quando da organização da MSD e, por consequência, do curso. Tínhamos e temos a convicção de que um(a) profissional fortemente embasado teórica, metodológica e linguisticamente, pode vir a ter maiores possibilidades de questionar, inovar, (trans)formar o seu fazer docente e todo o contexto que o envolve. Contudo, conforme já mencionamos, é preciso ir além.

O Saber Atitudes de aprendizagem autônoma também aparece com alto índice (62%) de presença ao longo de todas as atividades da MSD. Avaliamos que a possibilidade que os(as) professores(as) tiveram de elaborar o MDG e, posteriormente a SD, realizando escolhas, trabalhando em coletividade, compartilhando momentos de reflexividade acerca de suas produções e a de seus companheiros, representaram um potencial para contribuir com o atendimento do Saber Atitudes de aprendizagem autônoma.

O que se altera, agora, após termos concluído todas as etapas da Sequência de Formação e termos nos debruçado sobre os dados, é que também temos a convicção de que todo esse embasamento teórico, metodológico e linguístico necessita estar fortemente relacionado a conhecimentos e discussões que tratem do contexto de trabalho, suas limitações e possibilidades. E, ainda que não tenha sido esse o objetivo central da MSD, as análises de suas atividades

apontaram para um percentual de 50% de atendimento do Saber Contexto. Nesse sentido, entendemos como tímida essa presença do Saber Contexto ao longo de toda a MSD, quando o que se deseja é abrir espaços para um(a) profissional ator, dotado de agência, para além de um agente, demonstrando conhecimento e posicionamento críticos em relação ao seu contexto de trabalho.

Finalizando as análises em relação à MSD, apresentamos o Quadro 37, indicando a intersecção entre os Saberes e Capacidades Docentes e as Dimensões de uma Formação Continuada Crítico-Transformadora.

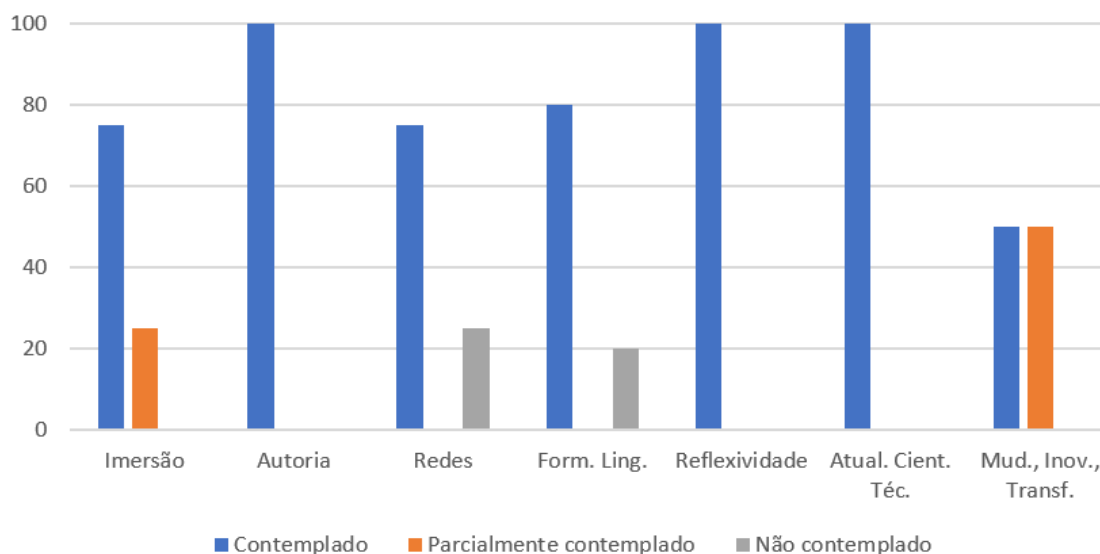
Quadro 37 - Saberes e Capacidades Docentes e Dimensões de uma FCCT na MSD

Saberes Docentes	Capacidades Docentes	Dimensões de uma FCCT
Contexto	Co)analisar/avaliar elementos contextuais relacionados: (02) aos objetivos propostos para seu contexto de atuação[...] (04) à responsabilidade ética, social, política do educador [...] (05) às contribuições de práticas colaborativas, e produção de conhecimento em coletividade [...] (08) aos recursos (in)disponíveis e restrições nas/das instituições de ensino [...]	- Imersão - Redes e comunidades colaborativas - Reflexividade
Met. e Plan. aulas	Co)analisar/avaliar/organizar/conduzir/(trans) formar os processos de ensino-aprendizagem com relação: (09)às escolhas teórico-metodológicas [...] (11)aos objetivos de ensino e aprendizagem. (12)à planificação dos conteúdos das aulas. (13)à organização do curso (14)à seleção e progressão dos gêneros de texto [...] (15)às práticas discursivas de leitura, escrita, oralidade. (16)à análise linguística. (17)à compreensão e uso do léxico. (18)à compreensão de elementos socioculturais. (19)às contribuições de práticas colaborativas [...]	- Imersão - Autoria - Redes e comunidades colaborativas - Formação pela linguagem - Reflexividade - Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica - Mudança, inovação, transformação
Recursos	Capacidade de: (21)analisar/selecionar exemplares de textos [...] (22)analisar/selecionar/produzir/organizar/adaptar livros, materiais didáticos [...]	- Imersão - Autoria - Formação pela linguagem - Reflexividade - Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica

		- Mudança, inovação, transformação
Atitudes de Aprend. Aut.	Capacidade de: (35) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. (36) (co)criar ambientes geradores de reflexividade, ação e transformação com e a partir da linguagem. (37) inserir tarefas que sejam significativas. (41) assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho (42) estabelecer razões claras e bem definidas para suas ações para se constituírem em geradoras/potencializadoras de desenvolvimento [...]	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica - Mudança, inovação, transformação
Conh. Teórico-cient.	Capacidade de: (49) (co)analisar, avaliar, selecionar referências teórico-científicas que subsidiem sua práxis. (50) (co)produzir, (trans)formar conhecimento teórico-científicos que subsidie sua práxis.	- Imersão - Autoria - Reflexividade - Formação pela linguagem - Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica - Mudança, inovação, transformação

Fonte: a autora.

A partir de cada Saber docente indicado nas análises da MSD, estabelecemos as suas respectivas Capacidades, conforme já especificado em cada grupo de análise anterior e resumido no Quadro 37. Isso feito, e também com base nos enunciados das atividades da MSD, buscamos identificar as possibilidades de a MSD e o trabalho dela originado contribuir para que a formação ofertada por nós se aproximasse de uma FCCT (Vide apêndice 12). Os resultados apontaram para um atendimento equilibrado dos critérios das sete Dimensões requeridas a uma formação que se propõe crítico-transformadora, conforme demonstrado no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Dimensões de uma FCCT na MSD

Fonte: A autora.

Ao retomar a pergunta de pesquisa que norteou as análises até aqui apresentadas: “Quais inter-relações são recorrentes entre as dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes em um instrumento de mediação - a MSD?”, entendemos que o modo como o conteúdo foi organizado na MSD oportunizou a presença de cinco dos sete Saberes docentes e 23 das 52 Capacidades docentes. Essa presença, por sua vez, possibilitou que, nesta etapa da SF em que nos utilizamos da MSD, o processo formativo se caracterizasse como potencialmente crítico-transformador, visto que os Saberes docentes e as Dimensões de uma FCCT se inter-relacionaram de tal forma que todas as Dimensões estiveram presentes.

Entendemos que a MSD não se voltou ao Saber Regência pelo fato de estar relacionado às ações em sala de aula, o que não houve nesse momento da SF. Também não associamos à MSD a presença do Saber Avaliação. A organização das atividades não propiciaram leituras, discussões ou até mesmo elaboração de questões com vistas a inserir, especificamente, processos avaliativos ao longo da SD que seria elaborada pelos(as) participantes, não marcando, portanto, uma vinculação explícita com um processo avaliativo no/com/por meio da MSD. Embora tenhamos clareza de que o trabalho com a escrita como um processo, tal qual proposto no procedimento SD, propicia a presença das modalidades avaliativas (diagnóstica, formativa, somativa) e as suas funções de diagnosticar, controlar,

classificar, além de, mais amplamente, contribuir para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, avaliamos que poderia ter havido um foco mais específico quanto à avaliação. Citamos, como uma possível discussão dessa temática, o estudo “As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis” de Miquelante, Pontara, Cristovão e Ordônia (2017).

Embora não tenhamos realizado análises das transcrições dos encontros de formação, entendemos ser plausível estender, em certa medida, os resultados das análises da MSD também para o curso ofertado, tendo em vista que o mesmo foi guiado pelo instrumento de mediação analisado por nós, a MSD.

Certamente, não temos a pretensão de afirmar que o fato de esse grupo de professores(as) ter realizado as atividades propostas na MSD aqui descritas, constitui-se como fator único e primordial para que os Saberes e Capacidades Docentes indicados tenham sido apropriados de forma a gerar em cada um deles as transformações deflagradoras de uma postura ativista transformadora, objetivo de uma formação continuada crítico-transformadora. Contrariamente a isso, acreditamos que tais apropriações acontecem em um processo que nunca se encerra e que se formam a partir de todo um processo de inter-relações sócio-histórico-culturais, que são coletivas e, ao mesmo tempo, particulares e específicas, de acordo com os motivos e o envolvimento de cada um dos actantes.

Dando prosseguimento, apresentamos as análises referentes à SD produzida pelas professoras Carla e Deise.

4.5 A SD DE CARLA E DEISE

As análises aqui apresentadas tratam especificamente do gênero de texto infográfico e o processo de transposição didática externa realizada por duas professoras de língua inglesa durante a participação na SF foco do nosso estudo de doutoramento.

O objetivo de pesquisa, nesta etapa, consiste em “Avaliar a pertinência de uma Sequência Didática (1ª e última versão), produzida durante a Sequência de Formação, em relação ao aporte teórico-metodológico que sustenta sua elaboração e às dimensões ensináveis do gênero infográfico.” Para tanto, lançaremos mão da Macroestrutura das duas versões da SD, além do Modelo Teórico do Gênero

Infográfico.

Esclarecemos que o MTG encontra-se no Apêndice 4 e as duas versões da SD, no Anexo 6.

4.5.1 O Gênero Infográfico na Sequência Didática de Carla⁸⁶ e Deise

Durante o curso realizado no ano de 2017, duas das professoras participantes (Carla e Deise) escolheram trabalhar com o gênero infográfico como objeto de ensino da SD que produziram, conforme já discorremos. O trabalho de elaboração do referido material aconteceu nos encontros presenciais, bem como em outros momentos além dos horários estipulados para o curso, isto é, a tarefa de elaboração da SD demandou horários extra curso por parte dos(as) professores(as) participantes, os(as) quais contaram com a mediação da professora formadora, não só presencialmente, como também em troca de e-mails.

Depois de transcorridos 04 encontros de 4 horas cada (um total de 16 horas), os(as) professores(as) deram início ao processo de elaboração de suas SD, começando pela organização do MDG. Esse processo se estendeu aos 04 encontros restantes, totalizando também 16 horas, além dos trabalhos realizados em outros momentos.

Essa organização do MDG e, posteriormente, da SD são retratados no excerto a seguir:

Quadro 38 - Transcrição 5: A importância da Apresentação da Situação - I

07/17	Professora formadora	Que que vocês acham que seria interessante trabalhar com os alunos? [...] E qual o gênero mobilizado? Bom, se eu quero trabalhar com... quero que eles ajam mais criticamente em relação a... não sei... à classe política. Quero que eles entendam o que tá acontecendo na classe política hoje, em relação à corrupção, que gênero eu poderia trazer? Se eu quero que eles se engajem numa ação de... sei lá... valorização da escola. Que gênero eu posso trazer? Se eu quero que eles se engajem em uma ação de... não sei... vamos pensar em que ação vocês querem se engajar com seus alunos. Em que ação. Porque o que vai guiar é a ação, não é? Aquela apresentação da situação, lembra que nós vimos? É isso que vai guiar, então nós temos que pensar.

Fonte: Transcrição do 4º dia de encontro de formação.

⁸⁶ Embora a SD tenha sido elaborada pela dupla de professoras, apenas a Professora Carla participou das demais etapas da SF – a implementação da SD e as sessões de autoconfrontação

Percebemos no excerto transcrito que a formadora intenciona chamar a atenção para a importância de os alunos se engajarem em uma ação linguageira e também praxiológica. Como praxiológica, cita algumas possibilidades: engajar-se em ações de valorização da escola, engajar-se em ações de melhor compreensão da política. Como linguageira, chama a atenção para a escolha acertada do gênero em função da ação praxiológica. E finaliza associando os comentários anteriores com a primeira etapa do procedimento SD – a Apresentação da Situação, a qual contempla o projeto de classe a ser desenvolvido com a turma.

O que identificamos, no entanto, é a ausência de uma discussão mais fortemente voltada à necessidade de que essa ação praxiológica ajude a inserir os(as) alunos(as) em atividades deflagradoras de possíveis (trans)formações, indo além do entendimento, da compreensão da realidade que se tem. Quanto a essa constatação, conforme já vimos apontando ao longo de nosso texto, talvez não estivesse assim tão fortalecida essa postura ativista transformadora tão importante para o(a) profissional da educação. Isso porque, ao ter esse fortalecimento em nós próprios, poderemos também procurar caminhos para que nossos(as) alunos(as) também a tenha, ponto que percebemos não haver na SD em foco

Quanto ao momento da escolha das turmas, a transcrição 06 apresenta os comentários da professora Carla.

As duas professoras decidiram elaborar a SD juntas pelo fato de serem do mesmo município e também por trabalharem na mesma escola, embora em turnos e séries diferentes. Carla elaborou a SD tendo em mente uma de suas turmas, um 9º ano do período da manhã. Turma essa que ela considerava participativa e com acesso à tecnologia. Deise, por sua vez, considerou uma turma de 1ª série do Ensino Médio do período noturno. E, embora tivessem escolhido trabalhar com a mesma SD, em turmas de níveis de ensino diferentes, justificaram essa escolha pelo fato de a turma de Deise ser resultante de um 9º ano problemático em questões de aproveitamento escolar.

Quadro 39 - Transcrição 6: A importância da Apresentação da Situação - II

07/17	Professora Carla	Quando a gente pensa assim nos alunos acho que teria muitas semelhanças com os alunos que nós temos, eles têm em média 14 e 13 anos, a maioria de renda modesta. Né? No caso do meu colégio, muitos trabalhadores da indústria e quase todos possuem celular e acesso à internet, muito embora muitos não tenham aquela disposição de usar a sua internet para uso acadêmico. Mas eles não são privados de tecnologia [...]
	Formadora Carla	E como é a sala de vocês? Quantos alunos? 30 e pouquinhos... nesse que eu tenho acho que é 32.
	Deise	Na minha é mais de quarenta. É porque ensino médio é só à noite.
	Formadora Deise	Ah... o seu é ensino médio e o dela é nono ano? É que assim, nós estávamos conversando e os alunos do ano passado eram quatro turmas e formaram duas, pra você ter uma ideia como é que foi. E eu tenho percebido isso... tem alguns alunos que estão se desenvolvendo muito bem, porém tem aqueles que tem que chegar perto, fazer, se não num vai.

Fonte: Transcrição do 4º dia de encontro de formação.

Isso posto, passamos a apresentar a SD a partir de sua macroestrutura.

4.5.2 A Macroestrutura da SD Analisada

Para organizarmos a macroestrutura das duas versões da SD, pautamos pela orientações⁸⁷ para elaboração da SD, apresentadas aos(as) professores(as) durante sua participação no curso. Essas orientações compuseram a etapa da MSD, denominada Produção Escrita (conforme já apresentamos nas análises da MSD).

Em sua primeira versão, a SD organizou-se em cinco páginas, divididas em quatro seções: Introdução, Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3. Apresentou três textos, em inglês, do gênero infográfico, com 11 atividades propostas. Quanto à escrita, que também seria em língua inglesa, apresentou somente a Produção Inicial que consistiu em uma pesquisa por textos do gênero infográfico pelos alunos, seguida de

⁸⁷ As orientações encontram-se no Apêndice 10.

apresentação dos exemplares pesquisados e organização de um mural em classe.

A versão final, com dez páginas, apresentou dez seções: Página inicial, Módulo 1, Produção inicial – parte 1, Produção inicial – parte 2, Módulo 2, Produção inicial – parte 3, Módulo 3, Revisão e reescrita, Módulo 4, Produção final e compartilhamento. Contou com cinco (05) textos do gênero e 17 atividades, além do trabalho com a escrita que se dividiu em Produção inicial (partes 1, 2 e 3), Reescrita e Produção final e compartilhamento.

Trazemos, no Quadro 40, a Macroestrutura I das duas versões da SD, enfocando a apresentação da situação em suas relações com essa etapa do procedimento SD, bem como com os elementos ensináveis do gênero infográfico.

Quadro 40 - Macro- estrutura I – a apresentação da situação

ESTRUTURA DE BASE DE UMA SD – PÁGINA INICIAL (apresentação da situação de comunicação, dos objetivos, destaque ao gênero em estudo)			
Macro estrutura da 1ª versão da SD	Relações com os elementos ensináveis do gênero infográfico	Macro estrutura da Versão Final da SD	Relações com os elementos ensináveis do gênero infográfico
- Sem página inicial para apresentação da SD. - Informações iniciais juntamente com o Módulo 1. - Objetivos elencados juntamente com a - Situação de comunicação. - Sem destaque para o gênero. - Destaque para o tema por meio de uma imagem e do título. - Gênero mencionado no parágrafo introdutório.	- Características discursivas do gênero (mistura do não-verbal e o verbal). - Esfera social de circulação do gênero. - Tema	- Página inicial com a presença de um texto do gênero em estudo. - Objetivos continuam os mesmos da 1ª versão. - Situação de comunicação ainda vinculada aos objetivos. - Sem destaque à importância da Situação de comunicação. - Mesmo título - Parágrafo introdutório menciona a presença de um texto do gênero e pede que os alunos o observem.	- Características discursivas do gênero (mistura do não-verbal e o verbal). - Esfera social de circulação do gênero. - Tema - Layout.

Fonte: a autora.

Essa parte da SD corresponde ao que os estudiosos genebrinos denominam de “Apresentação da situação”. Importa ratificar nesse momento a importância que essa etapa da SD representa. Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010) alertam para

tal importância mencionando tratar-se de um momento crucial e difícil. É nesse momento que o aluno se sentirá parte importante do processo de ensino-aprendizagem, visto que passará de mero receptor de conteúdos para alguém que, nesse processo, assume também uma agência, tendo em vista um agir social com e pela linguagem. Contudo, conforme já pontuamos, é preciso que esse agir social seja fortalecido por uma postura ativista transformadora, inicialmente, do(a) próprio(a) professor(a) para que ele(a), conscientemente, proporcione também a seus(suas) alunos(as) a construção dessa possibilidade.

Ao analisarmos a 1ª versão, consideramos seu início como sendo uma breve introdução ao material, uma vez que já se conecta diretamente às atividades dos módulos. Além disso, chamamos a atenção para o fato de não haver nessa parte inicial nenhum texto do gênero em estudo, o que se enfoca, claramente, é o tema, o que parece conferir maior destaque ao tema em detrimento do gênero. E, ainda que consideremos ser necessário e importante propor um trabalho que se volte também ao tema, entendemos que isso não deve relegar a um segundo plano o gênero de texto, pois é por meio dele que o texto falado ou escrito se materializa e circula socialmente. Dessa forma, seu domínio se faz necessário. E esse domínio acontece por meio de um processo de ensino-aprendizagem que deve ser consciente e sistematizado. Apenas estar exposto a vários gêneros que circulam socialmente não garante que haja apropriação de sua constituição com vistas a um agir social eficiente e eficaz.

Na versão final, a SD apresenta uma página dedicada à apresentação do estudo que se iniciará, aproximando-se mais da proposta adotada para a elaboração do material. Insere um texto do gênero infográfico aliado ao tema tecnologia. A imagem inicial, contudo, bem como o título continuam enfocando o tema em detrimento do gênero e/ou da ação linguageira e praxiológica que se pretende desenvolver. Nosso entendimento é de que seria interessante haver um equilíbrio, pois as interações sociais se dão por meio de textos, os quais remetem a gêneros diversos, que, por sua vez, carregam em si o que se quer dizer, envolvendo, assim, o tema.

O que se apresenta na Página Inicial da SD se mantém ao longo do material, conforme veremos na apresentação das próximas macroestruturas. Ou seja, apesar de a versão final ter se apresentado de forma mais próxima às etapas

Quanto à proposta de ação (linguageira e praxiológica) da SD, ela se configura a mesma na 1ª versão e na versão final, apenas com algumas alterações em sua construção textual: “Produzir um infográfico como um instrumento para compartilhar as conclusões relacionadas ao quanto a tecnologia é utilizada em sua vida pessoal e em sua escola⁸⁸.” (1ª versão) e “Produzir um infográfico como um instrumento para compartilhar suas descobertas relacionadas a quais tecnologias seus colegas e seus professores usam, bem para que eles as usam em suas vidas pessoais, no trabalho e na escola⁸⁹.” (versão final). Nosso entendimento é o de que, ainda que as professoras tenham feito as leituras acerca das etapas da SD e tenham participado de discussões durante o curso, não foi o suficiente para que elas conseguissem demonstrar esse conhecimento no material elaborado por elas.

Talvez isso se explique, em certa medida, quando nos voltamos às respostas dadas por Carla e Deise ao questionário “Traçando o perfil dos participantes”, respondido no primeiro encontro. Quando perguntado o que conheciam sobre o ISD e o procedimento SD, responderam “Não conheço” e “Pouca coisa, pois não temos muita oportunidade de embasar nosso conhecimento, mas quero aprender e melhorar minha prática”, respectivamente. Ainda, com relação à pergunta “Quais teorias e/ou materiais sobre gêneros textuais você conhece/utiliza”, as respostas foram: “Nenhuma” e “Receitas, infográficos, textos jornalísticos (manchete, notícia)”.

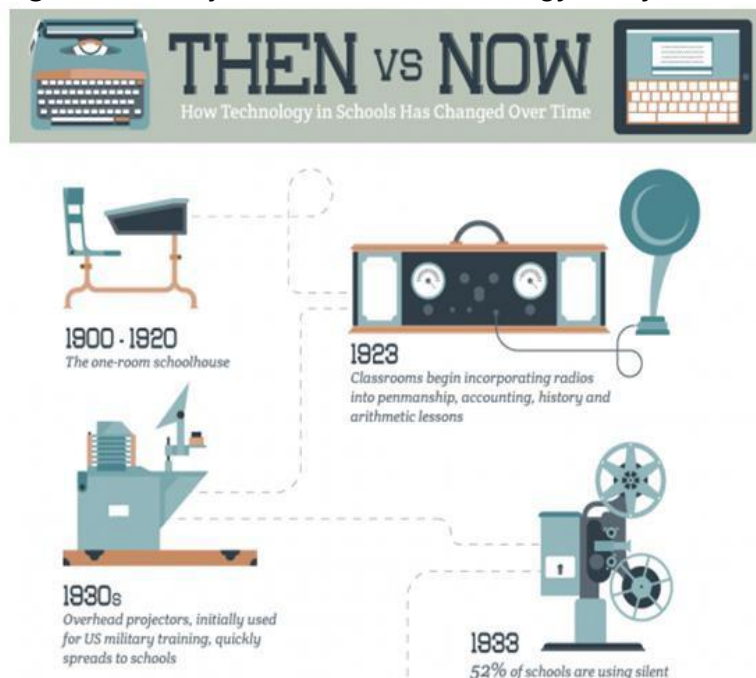
Observando as respostas dadas no início do curso em comparação com a última versão da SD, entendemos que as professoras realizaram um grande trabalho, de muito esforço, embora o ponto central do trabalho com gêneros por meio da SD não tenha sido, completamente, refletido nas atividades elaboradas por elas.

A página inicial da SD é complementada com os seus objetivos, como vemos na Figura 24:

⁸⁸ Produce an infographic as an instrument to share conclusions concerning the extent to which technology is used in your personal life and in your school.

⁸⁹ Produce an infographic as an instrument to share your findings concerning what Technologies your colleagues and your teachers use, as well as what they use them for in their personal lives, at work and school.

Figura 24 - Objetivos da SD "Technology in my life, technology in my school" (versão final)



Along this unit, you will:

1. Reflect upon technology and the ways in which it can be used to broaden your learning possibilities:

2. Recognize the characteristics of the genre infographic:

3. Interpret different infographics and compare them as to their characteristics:

4. Produce an infographic as an instrument to share your findings concerning what technologies your colleagues and your teachers use, as well as what they use them for in their personal lives, at work and school.

Fonte: SD elaborada pelas professoras Carla e Deise.

Complementando o parágrafo inicial da página de abertura da SD, os quatro (04) objetivos apontam para a importância de se refletir sobre o tema tecnologia e as características do gênero infográfico, atendendo, em certa medida, os pressupostos teórico-metodológicos de elaboração de uma SD, conforme a definição de SD apresentada pelos autores genebrinos: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 82). Entendemos, ainda, ter havido uma possível expansão no conceito original da SD (atividade em torno de um gênero), visto que as professoras apresentaram uma preocupação temática (refletir sobre tecnologias) e uma preocupação em trabalhar com um gênero bastante usado em tempos tecnológicos.

Corroborando os autores genebrinos, enfatizamos que é nesse momento inicial que “o peixe será vendido”, que a ideia será “comprada ou não” pelos(as) alunos(as). E isso fará uma grande diferença para o desenrolar de todas as atividades que compõem a SD. Tarefa realmente difícil e crucial. Ao(à) professor(a) elaborador(a) de uma SD cabe a tentativa de associar os conteúdos linguísticos, discursivos, contextuais a uma ação praxiológica que seja significativa e possibilitadora de um agir (trans)formador para os(as) alunos(as), que lhes propicie

passarem de alunos(as) passivos(as), consumidores(as) de conteúdos ministrados pelo(a) professor(a), a atores que buscam transformações com e por meio da linguagem. Por sua vez, ao(à) professor(a) que irá implementar uma SD, cabe ter um olhar criterioso a fim de realizar as adaptações necessárias nas atividades trazidas pelo material. Nesse caso específico da Apresentação da Situação, o que pode parecer significativo e envolvente aos olhos do(a) professor(a) elaborador(a) da SD, tendo vista a(s) realidade(s) que vivencia, pode não vir a ser tão eficaz para alguma turma em específico.

Essas considerações nos levam a uma outra reflexão que extrapola os limites da análise de um material didático – a questão da formação do(a) professor(a). O que queremos enfatizar tem relação com a nossa tese em um nível macro, ou seja, é importante ao(à) professor(a) conhecer as teorias didático-teórico-metodológicas que norteiam um ensino com base em gêneros por meio do procedimento SD. Esse conhecimento trará a ele(a) maiores possibilidades de perceber a importância de cada etapa da SD, de perceber o que necessita ser mais ou menos enfatizado, a depender da turma com a qual está trabalhando.

Mas, para além desse conhecimento didático-teórico-metodológico tão importante para o fazer docente, também chamamos a atenção para a importância da compreensão de que uma pedagogia da ousadia (STETSENKO, 2017) é extremamente fortalecedora de um processo de ensino-aprendizagem que se conceba (trans)formador. Nesse sentido, retomamos as proposições de Stetsenko (2017) a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, tal processo demanda uma coautoria do mundo, contribuindo para práticas colaborativas e criação de conhecimento na realização coletiva do mundo e de nós mesmos. Nessa visão, o processo de ensino-aprendizagem assume como meta principal, de acordo com Stetsenko (2017), a cocriação de ferramentas de agência para a voz e posição únicas de cada aluno na coautoria de um mundo compartilhado com outros, visando a transformações.

O objetivo de número 4 "Produzir um infográfico como um instrumento para compartilhar as descobertas relacionadas às tecnologias usadas pelos colegas e pelos professores e como eles as usam em sua vida pessoal, no trabalho e na escola", não constituiu uma proposta de engajamento social, em que o gênero emerge para uma prática social situada. O intuito de compartilhar descobertas sobre

como as tecnologias são usadas não foi o suficiente para promover ações linguageiras dos(as) alunos(as) para uma ação praxiológica transformadora, além de não ter tido o potencial de promover espaços para que emergisse dos(as) próprios(as) alunos(as) uma proposta de ação praxiológica com relação às tecnologias em sua vida e também na escola. Dito de outra forma, a proposta pautou-se por uma ação de constatação, (re)conhecimento da realidade que se tem não indo além.

Continuamos com as análises das duas versões da SD, apresentando o Quadro 41 onde consta a Macro estrutura II, representando o Módulo 1 e a Produção Inicial das duas versões da SD em suas relações com a estrutura de base do procedimento SD e os elementos ensináveis do gênero infográfico:

Quadro 41 - Macro- estrutura II – O Módulo 1 e a Produção Inicial

ESTRUTURA DE BASE DE UMA SD – MÓDULO 1			
Macro estrutura da 1ª versão da SD	Relações com os elementos ensináveis do gênero infográfico	Macro estrutura da Versão Final da SD	Relações com os elementos ensináveis do gênero infográfico
Módulo 1 – denominado de <i>Contextualizing</i> Atividade 1 – apresenta dois vídeos que tratam do tema. Atividade 2 – compreensão dos vídeos – foco no tema. Atividade 3 – frequência de uso da tecnologia. Atividade 4 -Homework – Pesquisa por infográficos relacionados ao tema tecnologia.	- Tema - Léxico - Advérbios de frequência	Módulo 1 – denominado de <i>Contextualizing</i> Atividade 1 – apresenta dois vídeos que tratam do tema. Atividade 2 compreensão dos vídeos – foco no tema. Atividade 3 – frequência de uso de elementos da tecnologia.	- Tema - Léxico - Advérbios de frequência
ESTRUTURA DE BASE DE UMA SD – PRODUÇÃO INICIAL			
Produção inicial – Denominado de <i>Module 2: Initial production</i> Traz um comando para que os alunos apresentem o resultado de suas pesquisas por exemplos de textos do gênero infográfico,	- Presença de imagens com as informações. - Texto curto e objetivo. - Relação entre os números, as ilustrações e o texto verbal. - Organização do texto – layout. - Organização em tópicos, subtópicos. - Presença de mapas, porcentagens, gráficos.	Produção Inicial Denominada de <i>Initial production – part 1</i> Homework – Pesquisa por infográficos relacionados ao tema tecnologia.	- Presença de imagens com as informações. - Organização do texto – layout. - Tema - Relação entre os números, as ilustrações e o

tratando do tema tecnologia. Na mesma atividade propõe questões para que os alunos reflitam sobre as características do gênero. Traz o infográfico <i>Education by the numbers</i>. Propõe atividade sobre o layout do gênero, bem como sobre o tema. Atividades 5 a 7 com enfoque nos numerais e na compreensão do texto apresentado.		<i>Initial production – part 2</i> Traz um comando para que os alunos apresentem o resultado de suas pesquisas.	texto verbal.

Fonte: a autora.

Com relação à estrutura de base de uma SD, percebemos que já na 1ª versão houve a preocupação de apresentar a organização por módulos a partir da denominação Módulo 1 e Módulo 2. Também há a compreensão de que a produção escrita não é concebida como um produto solicitado ao aluno somente ao final de todo o estudo, ao contrário, é preciso organizar um processo ao longo do estudo para que o aluno tenha vários momentos dedicados à sua própria produção. Isso se evidencia quando o material apresenta a etapa denominada Produção Inicial, sugerindo que haveria outras etapas.

Por sua vez, a Produção Inicial na versão final da SD aparece de uma forma mais clara e específica, conforme observamos na Figura 25:

Figura 25 - A Produção Inicial na versão Final da SD

Initial Production – Part 1
HOMEWORK: In small groups, search the Internet for infographics about **technology in education**. Choose one, go through its content and prepare a short presentation for next class.



www.shutterstock.com - 110678570

Initial production – Part 2

STEP 1: Now you are going to share with your classmates and teacher the infographic you chose. Also, listen carefully to the other presentations, so that we can have a discussion later.

STEP 2: Time to organize the infographics in a mural. Everyone will have the chance to observe them all.

STEP 3: Now that you have looked at all the infographics, answer: what do they have in common? Discuss with your friends.

Fonte: SD elaborada por Carla e Deise.

Consideramos importante mencionar que, por tratar-se de elaboração de SD

para o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica (anos finais II e ensino médio), são necessárias adaptações para que esse procedimento atenda às necessidades dos alunos e esteja adequado ao contexto mencionado.

Nesse sentido, ao observarmos o esquema da SD com base na figura do DNA, percebemos que a Produção Inicial é solicitada após o estudo ter se iniciado por meio do módulo 1. Além disso, também já consta em discussões do grupo de pesquisa Linguagem e Educação que essa produção inicial não precisa, necessariamente, constituir-se de uma produção do gênero em estudo. A SD aqui analisada demonstra essas adaptações. A produção inicial, presente após o término do módulo 1, solicita dos alunos um trabalho de pesquisa e análise do gênero em questão, seguido de apresentação desses resultados para toda a classe.

Dando prosseguimento, apresentamos o Quadro 42 com a Macro estrutura III, onde constam o Módulo 2, a Produção Inicial (parte 3) e o Módulo 3 das duas versões da SD.

Quadro 42 - Macro- estrutura III - O Módulo 2, Produção Inicial (parte 3) e Módulo 3

ESTRUTURA DE BASE DE UMA SD – MÓDULO 2			
Macro estrutura da 1ª versão da SD	Relações com os elementos ensináveis do gênero infográfico	Macro estrutura da Versão Final da SD	Relações com os elementos ensináveis do gênero infográfico
Apareceu anteriormente junto à Produção Inicial	Apareceu anteriormente junto à Produção Inicial	Módulo 2 – denominado de <i>Thinking about the genre</i> Atividade 1 - Questões para que os alunos reflitam sobre as características do gênero a partir das apresentações anteriores. Atividade 2 Pede que os alunos escrevam a definição do gênero infográfico. Atividade 3 Apresenta algumas definições do gênero Atividades 4 a 6 Traz o infográfico <i>Education by the numbers</i> . Propõe atividade sobre o layout do gênero, bem como sobre o tema. Atividade com enfoque nos numerais. Atividades sobre a compreensão do texto apresentado e sobre sua organização.	- Definição do gênero. - Texto curto e objetivo. - Relação entre os números, as ilustrações e o texto verbal. - Organização do texto – layout. Organização em tópicos, subtópicos. - Presença de mapas, porcentagens, gráficos.

ESTRUTURA DE BASE DE UMA SD – PRODUÇÃO ESCRITA			
Não consta nesta versão.	Não consta nesta versão.	Produção escrita Denominado de <i>Initial Production – Part 3</i> Apresenta orientações para a produção do infográfico pelos alunos: - Relação de temas - Orientação para entrevista com os possíveis participantes - Lembretes gerais (equilíbrio entre imagens e informação, linguagem concisa, palavras de impacto, formatação/layout)	- Tema - Busca de fontes de pesquisa - Imagens - Linguagem concisa - Léxico - Layout - Destinatário - Finalidade - Contexto social mais próximo
ESTRUTURA DE BASE DE UMA SD – MÓDULO 3			
Módulo 3 – denominado de <i>Present Simple – Review</i> Traz o infográfico <i>Innovation in Education</i> Atividade 1 Enfoca o léxico e uso dos números Traz o infográfico <i>Technology in Education</i> Atividade 2 Compreensão do texto Atividades 3 a 6 Enfoque em pronomes pessoais e verbos no tempo presente.	- Tempo presente simples - Tema - Números - Pronomes pessoais	Módulo 3 – denominado de <i>Present Simple as a tool to write infographics</i> Traz o infográfico <i>Innovation in Education</i> Atividade 1 Enfoca o léxico e uso dos números Traz o infográfico <i>Technology in Education</i> Atividade 2 Compreensão do texto Atividade 3 Enfoque em pronomes pessoais e verbos no tempo presente. Atividade 4 Formalização da regra do presente simples. Busca nos infográficos por exemplos de verbos no presente simples.	- Tempo presente simples - Tema - Números - Pronomes pessoais

Fonte: a autora.

Tratando da 1ª versão da SD, temos que o Módulo 2 já foi analisado anteriormente uma vez que se mesclou com a Produção Inicial. Com relação à produção escrita, também não há outras etapas presentes na 1ª versão da SD. Assim, temos que, do Módulo 1, a SD passou para o Módulo 2 mesclado com a Produção Inicial, finalizando com o Módulo 3.

Nesse último módulo, intitulado “*Present Simple Review*”, fica clara a intenção de propor um estudo de elementos linguísticos que compõem o infográfico – no caso o tempo presente simples. Isso nos remete à ideia de que as professoras

elaboradoras tenham estudado sobre o gênero para terem elegido essa categoria linguística como conteúdo a ser estudado. E, como vimos no MTG, essa é uma das dimensões linguísticas passíveis de serem estudadas quando se está propondo um trabalho a partir do gênero infográfico.

Contudo, quando analisamos, na versão final da SD, o tratamento dado aos elementos linguísticos, entendemos que as atividades propostas não tiveram o potencial de suplantiar um trabalho com a gramática normativa, com vistas à análise linguística em que o propósito do elemento linguístico se amplia para além da regra, buscando entender seus usos e efeitos de sentido.

A Figura 26 apresenta um exemplo desse momento da SD:

Figura 26 - Módulo 3 – versão final da SD

3. Observe both infographics and answer:

A. The subject “teachers” can be replaced by what pronoun?

() I () you () he () she () it () we () they

B. The subject “technology” can be replaced by what pronoun?

() I () you () he () she () it () we () they

C. In “It engages and challenges students with brand new and interactive methods”, we add “s” to the main verb because:

() the subject (it) is equivalent to the third person singular.

() in the Simple Present Tense, “s”, “es” or “ies” are always added to the main verb.

D. To form the negative form of the sentence “Most teachers says that their students know how to use technology better than they do”, what do we use before the main verb?

() don’t () doesn’t

E. To form the negative form of the sentence “It engages and challenges students with brand new and interactive methods”, what do we use before the main verb?

() don’t () doesn’t

F. In order to make questions in the Simple Present Tense, we use:

() do + subject (I/you/we/they) + main verb, does + subject (he/she/it) + main verb.

() does + subject (I/you/we/they) + main verb, do + subject (he/she/it) + main verb.

Fonte: SD elaborada por Carla e Deise.

Na Versão Final da SD, a macro estrutura dos Módulos 2 e 3 apontam uma possível compreensão das professoras quanto à necessidade de propor atividades que se voltem para as características do gênero (dimensões discursivas), para as características linguísticas (dimensões linguísticas) e, entrelaçadas a essas, as características contextuais (dimensões contextuais).

Ao escolherem o título “*Thinking about the genre*”, no módulo 2, as autoras anunciam o que será focado. As atividades desse módulo permitem ao aluno

pensar sobre as características gerais que compõem o gênero em estudo, além de oferecer ao estudante a oportunidade de expor sua própria compreensão do que seja um infográfico, como vemos na Figura 27:

Figura 27 - Módulo 2 – Versão final

Module 2: Thinking about the genre

1. Based on the previous activities, check the statements that apply to the genre infographic.

- () It blends images with information.
- () The information is short and objective.
- () The images and numbers on it relate to and illustrate the information.
- () It brings long paragraphs of complex comprehension.
- () It brings topics that make comprehension easy and fast.

2. Write your own definition about infographics.

3. Read the information below:

⇒ **Here are some definitions of infographic:**

☺ An infographic (information graphic) is a representation of information in a graphic format designed to make the data easily understandable at a glance. (Source: <http://whatistechtarget.com/definition/infographics>)

☺ An infographic is a visual presentation of information in the form of a chart, graph, or other image accompanied by minimal text, intended to give an easily understood overview, often of a complex subject. (Source: <http://www.dictionary.com/browse/infographic>)

☺ **Information graphics** or **infographics** are graphic visual representations of information, data or knowledge intended to present information quickly and clearly. (Source: <https://en.wikipedia.org/wiki/Infographic>)

Fonte: SD elaborada por Carla e Deise.

Assim como ocorreu com as atividades voltadas a elementos linguísticos, ao elaborar atividades que enfocassem elementos discursivos relacionados ao gênero infográfico, Carla e Deise não chegaram a ampliar as possibilidades desse momento de estudo para além das características materializadas nos infográficos. Por exemplo, como essas características poderiam auxiliar na compreensão desse gênero ou ainda como essas características se diferenciam até mesmo dentro dos próprios infográficos seriam algumas discussões possíveis de se ter com os(as) estudantes.

Entre o módulo 2 e o módulo 3, as autoras inseriram mais uma etapa voltada à produção escrita, conforme vimos na Macro estrutura III da SD. Nessa etapa, o trabalho com a escrita fica mais direcionado. As autoras inserem um passo a passo para a organização dos(as) alunos(as), uma vez que a produção proposta por elas

demanda que se faça, inicialmente, uma pesquisa de campo a fim de coletar informações que comporão os infográficos, conforme vemos na Figura 28:

Figura 28 - A Produção Inicial na versão final da SD

Initial production – Part 3

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

- ⇒ Form four teams;
- ⇒ Pick one of these research topics:
 1. what technology boys and girls use most and what their interests are;
 2. what technology teachers and school staff use most and what their interests are;
 3. what has changed in the ways teachers and school staff work since the spread of technology;
 4. what technology tools are available, which are actually used in our school and how often.
- ⇒ Elaborate questions to ask so that you get accurate information;
- ⇒ Talk to people in Portuguese and put the information into English;
- ⇒ Take a look at these tools for creating infographics.
 - https://www.canva.com/pt_br/criar/infografico/
 - <https://piktochart.com/>
 - <https://www.easel.ly/create/>
 - <https://www.visme.co/>
 - <https://infogr.am/>
 - <https://venngage.com/>
- ⇒ Pick your favorite and start up;
- ⇒ Remember to balance images and information;
- ⇒ Keep it concise and use impact words;
- ⇒ Look at examples;
- ⇒ Format it properly;
- ⇒ Hand it in on the scheduled day.

Ati
Ace!

Fonte: SD elaborada por Carla e Deise.

Interessante perceber que as professoras organizaram a produção escrita em etapas/partes, como que em uma sequência. As Partes 1 e 2 foram demonstradas na Figura 26 e consistiram em fazer com que os(as) estudantes realizassem suas próprias buscas, escolhas por exemplares do gênero infográfico. Além de, na sequência, apresentarem para a classe as escolhas feitas.

Na Figura 28 temos a Parte 3 desse processo, que consistiu na tarefa de produção propriamente dita. Nesse momento as professoras retomaram o objetivo para elaborar o infográfico: mostrar às pessoas da escola como, com que frequência e quais tecnologias estudantes e professores usam. Com isso mantiveram uma coerência, dando sequência à proposta já apresentada aos(as) estudantes no início dos estudos com a SD.

A despeito de termos considerado esse objetivo distante do que se almeja para um trabalho com gêneros para um agir social transformador, engajando os(as) estudantes, entendemos também ter sido um ponto positivo que o material tenha apresentado esse fio condutor ao longo de toda a SD. Ao contrário do que vemos em alguns materiais didáticos, por exemplo, em que ao final de toda uma unidade, é solicitado ao(à) estudante que produza um texto, sem ter havido uma ligação mínima com os gêneros já estudados e/ou com os objetivos propostos no início da unidade.

Finalizando essa sequência de atividades voltadas à produção escrita, apresentamos o Quadro 43 com a Macro estrutura IV, onde constam o "Feedback e reescrita", Módulo 4 e Produção Final:

Quadro 43 - Macro estrutura IV - Feedback e Reescrita, O Módulo 4, Produção Final

ESTRUTURA DE BASE DE UMA SD – REVISÃO E REESCRITA			
Macro estrutura da 1ª versão da SD	Relações com os elementos ensináveis do gênero infográfico	Macro estrutura da Versão Final da SD	Relações com os elementos ensináveis do gênero infográfico
Não consta nesta versão.	Não consta nesta versão.	Revisão e reescrita – denominado de <i>Feedback and rewriting</i>. Solicita que os alunos, com o apoio de uma lista de constatação, analisem seu texto corrigido pelo professor. Presença de questões norteadoras para análise do texto: lista de constatação. Pede que os alunos reescrevam o texto para ser compartilhado com a turma posteriormente e também com toda a escola.	- Presença de informação precisa. - Objetividade na linguagem. - Equilíbrio entre imagem e informação. - Uso de cores e formas. - Layout - Texto atraente e compreensível.
ESTRUTURA DE BASE DE UMA SD – MÓDULO 4			
Não consta nesta versão	Não consta nesta versão.	Módulo 4 – denominado de <i>American Classroom x Our Classroom</i> Traz o infográfico <i>Wireless technology in the classroom</i>. Atividade 1 Pede que os alunos analisem no infográfico a presença das cores,	- Tema. - Cores. - Números - Imagens - A organização do texto em tópicos. - Tempo presente simples

		dos números, das imagens, a organização do texto em tópicos. Atividade 2 Pede que os alunos traduzam 3 informações retiradas do texto. A partir disso, questiona sobre o tempo verbal. Pede que resumam as informações do texto. Solicita que escrevam sua opinião sobre o uso da tecnologia em sala de aula.	
ESTRUTURA DE BASE DE UMA SD – PRODUÇÃO FINAL			
Não consta nesta versão	Não consta nesta versão	Produção Final – denominado de <i>Final production and sharing</i> - Solicita que os alunos analisem novamente seus textos com base nas anotações do professor. - Pede que retomem as questões da sessão de reescrita para analisarem o texto. - Orienta que façam os ajustes necessários para apresentar para a classe. - Indica aos alunos que posteriormente os textos serão apresentados a outros componente da escola.	- Presença de informação precisa. - Objetividade na linguagem. - Equilíbrio entre imagem e informação. - Uso de cores e formas. - Layout - Texto atraente e compreensível. - Circulação social. - Papel do enunciador.

Fonte: a autora.

A estrutura de base da SD, conforme apresentada pelos pesquisadores de Genebra, não menciona explicitamente o trabalho envolvendo revisão e reescrita, embora essa atividade esteja subjacente ao trabalho de escrita numa perspectiva processual. Durante os encontros de formação com os(as) professores(as), foi-lhes apresentado o esquema da SD com base nos estudos do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, o qual apresenta esse procedimento a partir da imagem do DNA, em que a Revisão e Reescrita aparecem marcadamente na imagem que dá visualização ao ensino por meio de SD. Entendemos que essa necessidade foi compreendida pelas professoras, ao elaborarem seu material. Elas dão dica de que o professor deve ter analisado os textos dos alunos para dar-lhes uma devolutiva, quando escrevem: “*Analyze your teacher’s comments and remarks on your infographic draft*”. Na sequência, solicitam do aluno sua própria análise do seu texto empregando algumas perguntas que constituem a Lista de Constatação. E,

finalmente, solicita que façam a reescrita.

Como última parte da SD, as autoras inserem a Produção Final e o Compartilhamento. Interessante perceber que houve a preocupação de fazer as produções dos alunos circularem socialmente, ainda que somente na esfera escolar. A Figura 29 apresenta esses dois momentos da SD:

Figura 29 - Revisão e Reescrita na versão final da SD

Feedback and rewriting

⇒ Analyze your teacher's comments and remarks on your infographic draft.

⇒ Answer the questions below. They can help you improve your work.

() Is the information accurate and objective?

() Is there a balance between images and information?

() Are colors and shapes laid out harmoniously?

() Do the colors and shapes selected convey the information they represent?

() Is the infographic formatted properly?

() Is it attractive and easily understandable?

⇒ Taking the points above into account, rewrite your infographic accordingly and hand it in on due date, so that it can be shared with your classmates and the whole school.

Final production and sharing

⇒ Once more, get back to your text and check your teacher's notes in order to see what can still be improved.

⇒ Go over the questions in the section Reviewing and Rewriting.

⇒ Make the necessary adjustments to make sure your work is well done and ready to be shared.

⇒ Next class you should be ready to present your work to your classmates as well as watch their presentations.

⇒ Afterwards, we will set up a date when all teams will arrange their infographics along the pathway. We will have other classes coming and listening to our findings as to how boys and girls, teachers and other staff use technology (or not), as well as the tools available at school and how often they are used.

Fonte: SD elaborada por Carla e Deise.

Nosso entendimento é o de que muito provavelmente tenha ficado evidenciado às professoras a concepção de escrita enquanto um processo que se instaura ao longo da SD, ao invés da escrita como produto, cobrada apenas ao final de uma unidade didática, muitas vezes para atribuição de nota. Além disso, chamamos também a atenção o fato de as professoras terem inserido um passo a passo, o que demonstra a atenção com a escrita, a qual, demanda um ensino sistematizado.

Essa forma de constituir a produção escrita no material evidencia, portanto, o entendimento das professoras acerca da mudança de paradigma em que a escrita

é vista como um produto para a escrita entendida como um processo. Questão essa que julgamos altamente importante, dentre outras, para um processo de ensino-aprendizagem de línguas com base em gêneros.

Entre a atividade de Revisão e Reescrita e Produção Final, as autoras inseriram mais um texto do gênero infográfico: “*Wireless technology in the classroom*” propondo um conjunto de atividades que remetiam aos estudos realizados nos módulos anteriores. As atividades envolveram conteúdos contextuais, discursivos, linguístico-discursivos, não tendo sido retomada, contudo, a questão da multissemiose, tão característica nos infográficos.

4.5.3 As Análises da SD em Uma Breve Síntese

Retomamos o objetivo orientador das análises realizadas na seção 4. 5, intitulada “A SD de Carla e Deise”: Avaliar a pertinência de uma SD (1ª e última versão), produzida durante a Sequência de Formação, em relação ao aporte teórico-metodológico que sustenta sua elaboração e às dimensões ensináveis do gênero infográfico.

Para atender a esse objetivo, nos valem da Macroestrutura das duas versões da SD, com base no esquema de organização do procedimento SD e do Modelo Teórico do Gênero infográfico, com base nos elementos ensináveis do gênero infográfico.

Com relação às dimensões ensináveis do gênero infográfico, os Quadros 40, 41, 42, 43, com as Macro estruturas I, II, III e IV, indicam quais elementos tiveram a potencialidade de serem enfocados em cada etapa da SD, nas duas versões analisadas.

Trazemos o Quadro 44 onde constam apenas esses elementos, categorizados a partir das características contextuais (capacidades de ação e significação), características discursivas (capacidades discursivas), características linguístico-discursivas (capacidades linguístico-discursivas) e características multissemióticas (capacidades multissemióticas):

Quadro 44 - Dimensões ensináveis do gênero infográfico nas duas versões da SD

	Característica Discursiva	Característica Contextual	Característica Linguístico-discursiva	Característica Multissemiótica
1ª versão	- Layout - Texto curto e objetivo - Relação entre números/ilustrações / texto verbal - Tópicos e Subtópicos - Informação precisa	- Esfera de circulação - Conteúdo temático - Prática social - Relações entre o texto estudado e contextos sociais mais amplos	- Adv. - Léxico - Presente simples - Numerais - Pronomes pessoais	- Imagens +informações - Mapas, porcentagens, gráficos.
Versão final	- Layout - Texto curto e objetivo - Relação entre números/ilustrações / texto verbal - Tópicos e Subtópicos - Informação precisa	- Esfera de circulação - Conteúdo temático - Prática social - Relações entre o texto estudado e contextos sociais mais amplos - Destinatário - Finalidade - Contexto social mais próximo - Circulação social - Papel do enunciador	- Adv. - Léxico - Presente simples - Numerais - Pronomes pessoais	- Imagens +informações - Mapas, porcentagens, gráficos. - Equilíbrio entre imagem e informação - Cores e formas

Fonte: A autora.

O Quadro 44 permite-nos visualizar como os elementos ensináveis do gênero infográfico se apresentaram nas duas versões da SD. Em vermelho, temos os elementos que foram identificados apenas na versão final da SD. Os demais elementos repetiram-se nas duas versões. Esse dado nos leva a uma reflexão de que, entre a 1ª versão e a última, ocorreram poucas alterações com relação à inserção dos elementos ensináveis.

Nesse sentido, a análise da 1ª versão da SD nos mostra a ausência de significativos elementos ensináveis do gênero infográfico, principalmente, no que se refere às características contextuais (mais voltadas às Capacidades de Ação e de Significação). Os elementos pertinentes às características multissemióticas (relacionados às Capacidades Multissemióticas) são um pouco mais contemplados, tendo sido identificados: imagem associada à informação, presença de mapas, porcentagem, gráficos, relação entre texto verbal e não verbal. O mesmo ocorre com

os elementos relacionados às características discursivas (relacionados às Capacidades Discursivas), bem como em relação às características linguístico-discursivas (Capacidades Linguístico-discursivas).

Ao nos voltarmos à versão final, percebemos que em decorrência da ampliação das atividades propostas, também foi possível abordar outros conteúdos. Isso ocorreu no que tange às características contextuais e multissemióticas. Mas, importa nesse momento uma constatação no sentido de que a possibilidade de se enfocar tais conteúdos ao longo da SD, em muitos casos, apareceu subentendida, ou seja, muitos conteúdos foram tratados superficialmente, o que nos leva a algumas possíveis reflexões.

Em primeiro lugar, precisamos compreender que uma SD não tem condições de abordar todos os possíveis conteúdos ensináveis. Segundo, temos o fato de que é preciso sempre levar em consideração o nível dos(as) alunos(as). No caso específico de nossa análise, a SD foi elaborada para alunos(as) de 9º ano de uma escola da rede pública do estado do Paraná. Talvez, se tivesse sido elaborada para o Ensino Médio, fosse possível um maior detalhamento e um maior nível de cobrança quanto às dimensões ensináveis envolvidas.

Por último, ainda que a SD analisada tenha apresentado essa “superficialidade” no enfoque dos conteúdos, o(a) professor(a), durante a implementação do material, poderia suprir as lacunas, poderia evidenciar o que considerasse mais importante, acrescentando e/ou retirando o que achasse necessário. Nesse sentido, voltamo-nos à importância da formação docente, tanto no que diz respeito à transposição didática em seu nível externo, no caso desse estudo, a elaboração da SD; e em seu nível interno com a implementação da SD, envolvendo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse momento, corroborando nossas reflexões, trazemos um excerto da ACS realizada com a professora Carla, quando ela comenta sobre o trabalho de elaboração da SD:

Quadro 45 - Transcrição 7: Considerações de Carla sobre o trabalho de elaboração da SD

06/09/18	Carla	Eu gastei muuuuuito tempo pra fazer, muito tempo. Se eu tivesse o Miguel, sem chance, não teria ... a mínima chance. Porque é muito, é muita energia que vai. É um tipo de coisa que vamos falar assim, ah eu tenho meia hora, deixa eu fazer isso aqui. Não é. São horas, é uma tarde inteira, uma manhã inteira né. Se você parar nesse minuto você não pode parar agora, se você parar, você vai perder isso aqui, que você conseguiu produzir. Você precisar fechar, precisa fechar, precisa costurar aqui, precisa costurar aqui. Então demora muuuuuito.

Fonte: Transcrição da ACS de Carla

Aliando, portanto, nossas considerações sobre o resultado final da SD às respostas dadas ao questionário e à fala de Carla na ACS, a reflexão que fica é a de que é preciso pensar e lutar por melhores condições objetivas de trabalho e, ainda, que as formações continuadas necessitam ser regulares e complementares entre si.

Retomamos a Figura 1 “Etapas da Sequência de Formação” apresentada no início deste Capítulo e chamamos a atenção para o fato de que a flecha que liga essas etapas não aponta um fim, mas sim um retorno ao início de uma outra formação continuada com o propósito, justamente, de promover continuidades, aprofundamentos, fortalecimento de redes, ao invés de descontinuidades, rompimentos e desarticulações.

Para além das constatações já feitas, também entendemos ser necessário frisar que deixaram de ser contempladas características essenciais para a composição do gênero em estudo, tais como: título, texto introdutório, indicação das fontes, assinatura dos autores. As características linguístico-discursivas foram mais contempladas nas atividades, tendo sido tratado sobre o tempo presente simples, o léxico, advérbios, números, porcentagem, mas ainda assim, não em uma perspectiva da análise linguística.

Com relação às características multissemióticas, foram propostas atividades voltadas para análise de imagens, cores. Contudo, faltou propor mais atividades que enfatizassem a indissociabilidade, a complementariedade entre o verbal e o não-verbal, marcas essenciais dos infográficos, que contribuem sobremaneira para as construções de sentido.

Mas, principalmente, e diríamos, acima de tudo, a SD não contemplou aspectos contextuais de elaboração e circulação desse gênero (questões ideológicas, históricas, socioculturais etc), não abriu possibilidades para um

engajamento dos(as) estudantes em um projeto de classe que refletisse a necessidade e a importância de um agir linguageiro por meio do gênero infográfico.

Isso, com certeza, deve-se a vários fatores. Não se pode deixar de considerar que as professoras em questão não tinham conhecimento, ou tinham pouco conhecimento dos pressupostos teóricos do ISD e de sua proposta de ensino com base no procedimento SD até o momento da participação no curso. Os quatro primeiros encontros do curso foram o subsídio esta primeira experiência das professoras em elaborar uma SD.

Nesse sentido, Carla, durante a sessão de ACS, verbaliza suas reflexões acerca do momento de pensar no projeto de classe da SD:

Quadro 46 - Transcrição 8: Considerações de Carla sobre os objetivos da SD

06/09/18	PP	Eles viram como uma tarefa?
	Carla	Exatamente. Como uma tarefa. Alguns alunos, porque naquela parte nós vamos conversar com alguns colegas, com os professores, com funcionários, vamos perguntar pra eles... teve alguns alunos que esboçaram, tipo..
	PP	Interesse...
	Carla	É... assim, uma expressão de ... legal né.. conversar com as pessoas, mas não foi...
	PP	E o que que você acha que a gente poderia ter... o material tá ...
	Carla	Essa parte foi a que eu mais quebrei a cabeça.
	PP	Aha...

Fonte: Transcrição da ACS de Carla

Percebemos a preocupação de Carla com esta etapa da SD durante sua elaboração, assim como também ficou explícita a sua insatisfação com o que produziu e como isso reverberou em sala de aula com relação ao envolvimento dos alunos. Mas, ainda que o material, da forma como estava elaborado, não tivesse proporcionado esse engajamento para um agir social transformador, tanto Carla quanto Gustavo poderiam ter feito as adaptações com vistas a esse agir, durante a sua implementação (transposição interna). Fato que não ocorreu. E, talvez isso não tenha ocorrido porque eles próprios (Carla e Gustavo) não tenham se dado conta de que esse seria um dos aspectos essenciais em um ensino com base em gêneros por meio do procedimento SD.

Por fim, consideramos que, ter tido a possibilidade de verbalizar essas preocupações, constatações, ter dialogado com a professora formadora durante a ACS pode ter ajudado Carla a perceber essas questões.

O que percebemos, portanto, é que somente as interações ocorridas nesse momento da formação (os encontros de formação), mediadas pelo material de apoio, pelas ações da professora formadora não foram suficientes para a apropriação desses conhecimentos acerca da SD. Ter tido a oportunidade de elaborar o seu próprio material, buscando demonstrar nele e a partir dele os entendimentos que ficaram acerca do procedimento SD, por meio de uma atividade caracterizada pela reflexividade, como é o caso da Autoconfrontação, foi crucial para a formação. Se o curso se esgotasse naquele momento de leituras e discussões entre o grupo, talvez não tivesse sido possível avançar um passo a mais na compreensão que se esperava do que vem a ser um material denominado de SD.

A tarefa árdua⁹⁰ de elaborar o material, contando com a parceria de outra colega cursista, com opiniões de demais membros do grupo e intervenções/sugestões/questionamentos da professora formadora – os quais entendemos como sendo instrumentos mediadores – foi essencial para que mudanças ocorressem na proposta do material apresentado por Carla e Deise, ainda que essas mudanças tenham sido pequenas e não tenham atendido em toda a sua totalidade os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam um material didático denominado de SD.

Essas considerações nos permitem ratificar nossa defesa de que as formações continuadas devem ser contínuas, devem constituir uma sequência/um percurso formativo. Dito de outro modo, é preciso é planejamento serio e fundamentado teórico-metodologicamente para possibilitar que possíveis avanços obtidos em um processo formativo não se encerre em si mesmo.

Passamos, a seguir, para o Capítulo 5, o qual trata do procedimento da autoconfrontação como componente da sequência de formação, apresentando as análises referentes às seções da Autoconfrontação Simples de Carla e Gustavo, como também da autoconfrontação cruzada e a extensão ao coletivo.

⁹⁰ Essa constatação de que elaborar uma SD é um trabalho custoso, que demanda tempo fica evidenciada nas falas dos professores, especialmente de Carla, durante as sessões de autoconfrontação.

5. O PROCEDIMENTO DA AUTOCONFRONTAÇÃO COMO COMPONENTE DA SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO

A ideia central deve ser potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores [...] partam das necessidades democráticas do coletivo a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo. (IMBERNÓN. 2010, p. 42)

Apresentamos, nos capítulos anteriores, as justificativas e os objetivos para realização deste estudo. Também tratamos dos referenciais teóricos que nortearam nosso trabalho na organização de uma formação continuada crítico-transformadora por meio de uma SF, aliando-a a atividades que apresentassem potencialidades de inter-relações com saberes e capacidades docentes dos(as) participantes.

Como nossa intenção, ao propor uma formação continuada foi que ela se constituísse como crítico-transformadora, alguns elementos precisariam compor essa formação. Elementos esses denominados, neste estudo, como dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora, dentre as quais se inclui a reflexividade, compreendida por nós, a partir de Guiddens (2002, 2003), conforme já indicamos no Capítulo 3.

Pereira, um estudioso da teoria sociológica de Guiddens, esclarece que:

O ponto de partida da reflexividade é a consciência de si mesmo enquanto agente transformador da realidade, ou seja, enquanto homem dotado do poder de obter resultados. Mas, também, é o autoconhecimento da própria ação, ou seja, o conhecimento tácito de como empregar a própria capacidade transformadora, ou de como prosseguir nos diferentes contextos da vida social para obter os resultados desejados ou intencionados. (PEREIRA, 2012, p. 195)

As análises já realizadas nos capítulos anteriores apontam para um indicativo de que os dois primeiros grupos de atividades da Sequência de Formação apresentaram potencialidades de promover momentos de reflexividade nos(as)/pelos(as)/para/com os(as) participantes. Mas, para além disso, partimos do entendimento de que a inserção de uma atividade eminentemente caracterizada pelo seu potencial de promover reflexividade se fazia necessário. Nesse sentido, nossa opção foi o método da autoconfrontação, criado por Daniel Faïta, no final dos anos

80, tendo sido aperfeiçoado dentro do quadro teórico metodológico da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2003; CLOT, FAÏTA, 2000; CLOT, 2006, 2010).

Yves Clot, psicólogo do trabalho e pesquisador do CNAM, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris, esclarece que a Clínica do Trabalho se pauta pela ideia de que a psicologia do trabalho parte da realidade de trabalho e volta a essa mesma realidade, enfatizando que não há psicologia do trabalho sem transformação da própria situação de trabalho (CLOT, 2006). Nas palavras do autor:

[...] na clínica do trabalho a questão do coletivo é o problema central. Não é o coletivo como grupo, mas o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual; é o coletivo no indivíduo que nos interessa. Por isso Vigotski é tão importante. Vigotski apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual. É isso o que interessa à clínica da atividade. Há uma dimensão coletiva e subjetiva. (CLOT, 2006, p. 102)

Chamamos a atenção, novamente, para a Figura 1, pois a seta que une os momentos da Sequência de Formação, partindo do que denominamos de formação continuada crítico-transformadora, retorna a essa mesma formação, com indicativo de que, após o momento da autoconfrontação, a formação precisaria ter continuidade, não se encerrando nesse último momento. Em nossa pesquisa, não chegamos a essa continuidade, devido aos limites impostos pelo próprio estudo. Contudo, em nossas considerações finais, tratamos do tema da continuidade necessária quando se deseja uma formação continuada crítico-transformadora.

Definimos, portanto, o emprego da autoconfrontação (simples, cruzada e extensão ao coletivo), oriunda da Clínica da Atividade, para compor a SF, pois:

A situação da autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro-espectador, o que eles julgam ser suas constantes. [...] O aspecto mais importante reside, sem dúvida, no que o sujeito descobre a respeito de sua atividade, sobretudo quando ele não consegue expressá-lo. (CLOT, 2010, p. 138-139).

Temos, pois, que a grande contribuição da Clínica da Atividade é justamente

a busca pela compreensão e transformação das situações de trabalho, propondo, para isso, uma abordagem metodológica na qual o trabalho passe a ser ou volte a ser um objeto de pensamento. Para tanto, a análise da atividade passa por quatro fases: a constituição do grupo de análise, autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada e a extensão ao coletivo, conforme demonstrado na Figura 30:

Figura 30: Fases da autoconfrontação



Fonte: a autora.

Distinguindo-se, portanto, de uma análise clássica em que o pesquisador, sozinho, analisa o que ocorreu em uma situação de trabalho, o método da autoconfrontação possibilita muito mais do que uma análise do que se vê:

O propósito basilar da autoconfrontação é fazer com que esses diálogos evoluam e, por conseguinte, auxiliem na transformação da atividade do profissional no momento mesmo da tessitura dialógica engendrada pelo próprio processo autoconfrontativo. Essa tessitura dialógica se liga nitidamente à atividade passada, presente e futura do trabalhador. (MAGALHÃES e FAÏTA, 2020, p. 4)

Com vistas a possibilitar que os diálogos emergissem e progredissem, auxiliando nas possíveis transformações da atividade profissional dos(as) profissionais, lançamos mão de todas as etapas da AC, conforme demonstrado na Figura 30.

A fase 1, correspondente à constituição do grupo de análise e as observações, foi definida quando dois participantes da sequência de formação implementaram em suas aulas a SD produzida por um deles. Nesse momento, Carla e Gustavo já haviam concordado em participar da última etapa da SF – as sessões de AC. Assim que terminaram as implementações, receberam as gravações de suas respectivas aulas a fim de buscarem situações/momentos que julgavam importantes de serem analisados com a pesquisadora. Nós também, no papel de pesquisadoras, fizemos nossas escolhas.

Isso feito, passamos ao passo 2 – a realização dos encontros de autoconfrontação simples – ACS, tendo sido um encontro com Carla e um encontro com Gustavo. O passo 3 consistiu na realização da sessão de autoconfrontação cruzada – ACC, em que estiveram juntos a pesquisadora, a professora Carla e o professor Gustavo. Nessa etapa foram analisados excertos das aulas de ambos os professores, partindo das escolhas de cada um deles e também da pesquisadora. Finalmente, o último passo, denominado de extensão ao coletivo – EC, reuniu todos(as) os(as) professores(as) que participaram do curso ofertado no contexto da sequência de formação. Nesse momento, todos(as) os(as) presentes assistiram a excertos das aulas de Carla e Gustavo, os quais foram escolhidos por eles e também pela pesquisadora, a partir do que havia sido feito na ACS.

Dessa forma, entendemos que potencializamos os momentos de promoção de reflexividade, não só por parte de Carla e Gustavo, como também da própria professora pesquisadora e dos(as) demais professores(as) presentes na EC.

A seguir, trataremos das análises dos dados gerados durante a ACS, ACC e EC.

5.1 AS AUTOCONFRONTAÇÕES EM ANÁLISE

Retomamos, nesse momento, o último objetivo de nosso estudo que consiste em “Caracterizar as inter-relações recorrentes ocorridas durante as sessões de ACS e ACC, bem como da EC, considerando as dimensões de uma formação

crítico-transformadora e os saberes e capacidades docentes.” A fim de atingirmos esse objetivo, analisamos as transcrições das sessões de ACS em inter-relações com a ACC e EC de acordo com os procedimentos já explicitados na seção de metodologia. As análises detalhadas encontram-se no Apêndice 11.

Inicialmente, a ACS foi feita com o professor Gustavo, no dia 01 de setembro de 2018, em uma das salas de aula do colégio onde eu atuava como professora, por se localizar em uma região central de fácil acesso e, também, por ofertar atividades pedagógicas aos sábados, possibilitando a participação de Gustavo. Destacamos a disponibilidade do professor em participar da ACS ainda que no sábado, visto que durante a semana ele não teve horários livres. No dia 06 de setembro do mesmo ano, a ACS foi realizada com a professora Carla, em sua casa, no município de Arapongas. Essa escolha se deveu ao fato de ser mais fácil a participação da professora, visto que teria que cuidar do bebezinho recém-nascido. O acolhimento de Carla, mesmo com bebê, é um forte indicativo de seu interesse em colaborar com a pesquisa e talvez uma percepção do quanto essa etapa poderia contribuir com seu processo de formação.

Na data de 31 outubro de 2018 realizamos a ACC. Nesse momento da SF, estiveram presentes os dois professores que implementaram a SD em suas aulas e a professora pesquisadora. Para tanto, a fim de equacionar o melhor local para a realização da sessão, marcamos o encontro na casa da professora Carla, devido à necessidade de ela cuidar de seu bebê. Para tanto, dei carona ao professor Gustavo e fomos os dois à casa da professora, em outro município, para o encontro marcado que se realizaria às 18h.

Vale destacar que essa mudança de espaço-tempo para a realização da auto-confrontação cria um deslocamento de nossas posições e relações enquanto professora e pesquisadora, inserindo-nos também nesse movimento de reflexividade. Emergiu, em nós, um repensar sobre questões teórico-metodológicas bem como sobre conteúdos específicos da disciplina de língua inglesa. Assim como também emergiram dúvidas, novos olhares sobre a própria pesquisa e seus encaminhamentos metodológicos, especificamente, sobre o procedimento da autoconfrontação. Compreendemos, por meio da práxis em que nos envolvemos, a grande complexidade envolvida na implementação de tal procedimento. Isso porque, ao mesmo tempo que carrega em si uma possibilidade imensa de promover reflexividade, conflitos, contribuindo para o possível desenvolvimento dos

participantes, pode trazer efeitos opostos, a depender de sua condução.

Nesse momento, destacamos a importância de quem irá conduzir o processo. É preciso conhecimento de sua metodologia, mas também é preciso sensibilidade, abertura a ouvir e compreender os possíveis conflitos surgidos. Além disso, é necessário saber como intervir e provocar os(as) participantes para que exteriorizem, por meio dos diálogos ali travados, o que pensam, o que veem, o que fizeram ou não fizeram e por quê.

Diante dessas considerações, fazemos nós próprias essas reflexões sobre nossa atuação na condução das sessões de autoconfrontação. Chegamos à conclusão de que, em muitos momentos, poderíamos ter intervindo e “provocado” um pouco mais os(as) participantes. Mas, esses apontamentos traremos mais adiante quando apresentarmos alguns excertos das transcrições das sessões.

Passamos às análises das autoconfrontações de Carla e de Gustavo.

5.2. AUTOCONFRONTAÇÃO DE CARLA E GUSTAVO

Retomando os procedimentos de pesquisa, para a realização das sessões de autoconfrontação simples, as quais foram filmadas e transcritas, entregamos a cada docente uma cópia de todas as suas aulas videogravadas para que pudessem assisti-las. Como uma forma de organizar cada uma das sessões, pedimos a cada participante que selecionasse dois excertos de sua própria aula para serem assistidos e discutidos – um excerto que julgasse positivo e outro que julgasse não ser tão positivo. Da mesma forma, nós também escolheríamos dois excertos das aulas de Carla e dois de Gustavo (um excerto que julgássemos positivo e outro que julgássemos não ser tão positivo) para assistir com cada um deles durante as sessões de ACS.

Contudo, durante a realização da ACS com a professora Carla, esse processo de escolha não ocorreu conforme previsto. Isso porque ela mencionou, logo no início, duas partes de sua aula que tinha considerado positivas, as quais também coincidiram com nossas escolhas, e, após isso, Carla não foi mais chamada a apresentar o ponto escolhido que julgava ter sido negativo. Muito provavelmente isso tenha ocorrido pelo fato de ela ter mencionado logo no início da sessão que não havia conseguido pensar em pontos em particular das aulas. Apesar disso, em vários momentos da sessão ela chegou a apontar o que julgava negativo a partir dos

vídeos que apresentamos. Ainda, nós também não nos detivemos em um excerto negativo e um positivo, apenas.

A ACS de Carla teve a duração de 1h30min. As escolhas dos excertos das aulas são descritas no Quadro 47:

Quadro 47: Os excertos das aulas de Carla para a ACS

Aula	Duração do excerto escolhido	Descrição
1	11'09" a 15'10"	A professora passa os vídeos propostos no material (Module 1) e os analisa com os alunos, lançando perguntas sobre o conteúdo tratado em cada um deles, bem como sobre a forma como as informações são apresentadas.
2	5'00 a 8'00 e 8'45" a 12'00	Entrega o material impresso aos alunos (a SD completa) e apresenta a eles a Página Inicial indagando-os sobre seus entendimentos e chamando a atenção para o paralelo entre tecnologia na vida pessoal e na escola. Menciona que há um infográfico, apontando para alguns elementos constitutivos desse gênero. Lê com eles os objetivos que constam ali, explicando cada um deles e chama a atenção para o último, que indica a produção de infográfico por eles.
3	6'50" a 8'00	Recebe dos alunos os textos do gênero infográfico que eles pesquisaram e levaram para a sala (conforme solicitado na Initial Production parts I and II). Pede a eles que falem sobre os textos que trouxeram e vai complementando, chamando a atenção tanto para o conteúdo quanto para as características do gênero. Afixa os textos no mural da sala e chama-os para observarem mais de perto.
4	Do início a 2'20"	Retoma com os alunos o objetivo do trabalho (já apresentado na Página Inicial do material – aula 2) sobre estudar a respeito de tecnologia na vida pessoal e também na escola, obtendo as informações por meio de infográficos.
5	0'30" a 3'24" e 11'57" a 16'43"	Explica a produção escrita para os alunos, como deverão se organizar para realizarem as pesquisas de campo. Menciona a eles o passo a passo para essa produção, pedindo que tomem nota. Pede a eles que, então, peguem o material impresso (a SD) e verifiquem (na Initial Production – part III) que todas as orientações dadas estão lá e chama a atenção para os sites onde poderão criar os infográficos. Incentiva-os dizendo que ela mesma já os usou e que será bacana.
8	5'51" a 13'30"	Pede aos alunos que leiam a checklist no material (no Feedback and Rewriting). Ela lê cada um dos itens pedindo aos alunos que expliquem o que entenderam e os orienta a lerem seus próprios infográficos com base nessa checklist.
9	Do início a 2'40"	Combina com os alunos que deverão entregar os infográficos finalizados. Ressalta que podem até fazer por escrito e relembra com eles as características essenciais do gênero.

Fonte: a autora, com base nas aulas ministradas pela professora Carla.

Das nove (09) aulas ministradas pela professora Carla, escolhemos nove (09) excertos correspondentes a sete (07) aulas. Desses, dois coincidiram também

com as escolhas de Carla, a saber, os excertos das aulas 1 e 3. Os excertos trataram de etapas da SD, quais sejam, a apresentação da situação, produção inicial em seus diferentes momentos, revisão e reescrita, circulação social do texto produzido. Com isso, entendemos que, uma das dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora, a dimensão atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica fica evidenciada. Isso promove inter-relações com duas das fases da Sequência de formação – o curso ofertado e a elaboração da SD. (Re)conhecer as especificidades do procedimento SD e compreender que pode ser um instrumento de mediação para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa eram objetivos propostos para essas fases da Sequência de formação. Entendemos, portanto, que essa retomada na ACS colabora para que esses objetivos possam ser atingidos.

A seguir, apresentamos, no Quadro 48, os excertos das aulas de Gustavo que foram escolhidos para a realização da ACS, a qual teve a duração de 1h30min:

Quadro 48: Os excertos das aulas de Gustavo para a ACS

Aula	Duração do excerto escolhido	Descrição
1	8'10" a 13'45"	O professor entrega o material (a SD impressa) aos alunos e pede que observem a Página Inicial, perguntando a eles qual o gênero textual que aparece na página, ao que eles dão como resposta a tradução do título da SD. O professor explica que esse é o tema e que o gênero é o infográfico, dá uma breve explicação sobre as características básicas do gênero. Acrescenta também a informação de que a leitura de infográficos ativa os dois lados do cérebro (esquerdo e direito).
2	15'08" a 16'00 19'20" a 22'05"	O professor leva os alunos à sala de multimídia para que apresentem os resultados de suas pesquisas conforme solicitado na SD (Initial Production – I). As equipes apresentam, usando datashow ou cartazes. Não há mediações do professor nesse momento.
3	9'00 a 22'00	O professor pede aos alunos que resolvam as atividades do Módulo 1. Ele fala sobre como a tecnologia pode ser usada nas aulas e dá exemplos sobre como não deve. Explica por que o uso de recursos tecnológicos é importante.
4	28'35" a 36'17" 36'15" a 38'20"	O professor realiza, com seus alunos, as atividades do Módulo 2 (Thinking about the genre). Lê, em português, as características do gênero, realizando a tradução do que está escrito em inglês na atividade. Pede aos alunos que leiam o infográfico presente no Módulo 2. Orienta-os a olhar as figuras, as letras grandes, os números para tentarem entender o conteúdo.
5	3'35" a 18'26"	O professor explica aos alunos como deverão proceder para buscarem os dados que irão compor os infográficos que produzirão (Initial production – part III). Pede a eles que se

		organizem em 4 grupos, de acordo com o número de temas para a pesquisa. Lê para eles os 4 temas, traduzindo-os. Pede que leiam, em casa, o passo a passo para realizar a pesquisa e produzir o infográfico.
9	2'5" a 5'40" 16'00 a 18'10"	O professor leva os alunos à sala de multimídia para que apresentem os infográficos produzidos. Antes da apresentação dos alunos, o professor, por solicitação da pesquisadora, pede a eles que encaminhem os seus textos ao email dela. Uma equipe projeta no datashow o texto que resultou das pesquisas que fizeram e fazem as explicações.

Fonte: a autora, com base nas aulas ministradas pelo professor Gustavo.

Das nove (09) aulas empregadas pelo professor Gustavo na implementação da SD com base no gênero infográfico, foram escolhidos nove (09) excertos de seis (06) aulas. Gustavo indicou dois momentos de suas aulas para serem analisados, os quais ele considerou como positivos, a saber, o excerto da aula 1 e o segundo excerto da aula 9. Indicou também um momento do qual não gostou: o excerto da aula 3. Ocorreu uma coincidência em relação a essas escolhas, pois tanto o excerto da aula 1 quanto o da aula 3 também foram selecionados por nós.

Contudo, em relação à aula 1, enquanto Gustavo considerou positivo devido à participação dos alunos ao responderem a seus questionamentos, nós chamamos a atenção para a importância desse momento. Nosso entendimento é o de que a etapa da Apresentação da situação (de acordo com o procedimento SD) e que correspondia ao proposto na Página Inicial do material, talvez não tivesse atingido a turma de modo a envolvê-la em um propósito de atividade praxiológica e também linguageira, voltada a um agir social transformador.

Quanto à aula 3, a escolha foi motivada, tanto pelo professor participante quanto por nós, por uma percepção de que poderia ter sido mais bem conduzida. O fato de se estender demasiadamente nas explicações sobre tecnologia e, ao mesmo tempo, não dar espaço para que os alunos expusessem suas opiniões foram os pontos discutidos.

Nesse momento, trazemos mais uma reflexão sobre o procedimento da autoconfrontação. Talvez tivesse sido mais produtivo organizá-lo em dias distintos. Um em que nós apresentássemos os excertos das aulas para promover as discussões. E outro, em que o(a) professor(a) em formação continuada o fizesse. Isso porque percebemos certo cansaço do(a) participante diante de uma sessão longa e também a falta de um espaço de tempo para que pudesse refletir sobre as

discussões, (re)organizar seu próprio pensamento, e se engajar nas discussões, de forma mais preparada, em busca de uma reflexividade ainda mais consciente.

Após analisarmos a transcrição das sessões de ACS realizadas com o professor Gustavo e a professora Carla, categorizamos as interações a partir do procedimento de análise denominado Codificação Descritiva (SALDAÑA, 2013). Em seguida, definimos os Segmentos de Orientação Temática – SOT (BULEA, 2010), organizando as transcrições em 11 grupos, a saber, i)Planejamento e (não) adaptações no uso do material; ii)(Des)continuidades da escola pública e as inter-relações com o desenvolvimento dos alunos; iii)Condições objetivas de trabalho e as formações continuadas; iv)Os (não) entendimentos sobre o ensino com base em gênero e a SD; v)O procedimento SD e a etapa da Apresentação da Situação; vi)O trabalho com a leitura; vii)O procedimento SD e a etapa de Produção Inicial; viii)O procedimento SD e o trabalho com a escrita como processo; ix)O procedimento SD e a Revisão e Reescrita; x)O procedimento SD e a Circulação Social dos textos dos alunos; xi)O procedimento SD e a agência dos alunos.

Dentre as sete (07) dimensões de uma FCCT, identificamos o potencial de serem abordadas cinco (05) delas durante as sessões de ACS de Carla e Gustavo. Apenas as dimensões Redes e comunidades colaborativas e Formação pela linguagem não estiveram relacionadas às discussões referentes aos excertos analisados da ACS. Nossas análises apontaram também haver possibilidades de estabelecer inter-relações com todos os sete Saberes Docentes.

Como o caráter principal do procedimento autoconfrontação é potencializar as possibilidades de reflexividade por parte dos(as) professores(as) com vistas a estimular a apropriação de saberes e o início de possibilidades de transformação do/no/pelo fazer docente, a dimensão Reflexividade foi contemplada em todos os onze SOT identificados. É, portanto, uma dimensão que perpassou todos os diálogos construídos ao longo das duas sessões de ACS, fazendo emergir textos orais produzidos pela professora Carla e pelo professor Gustavo, assim como pela própria pesquisadora, configurando-se como dados essenciais para nosso estudo.

Outra dimensão também contemplada em todos os SOT foi a Imersão, o que se justifica uma vez que todos os diálogos emergiram a partir das gravações das próprias aulas de Carla e Gustavo. Dito de outro modo, para além de possibilitar momentos de reflexividade, a autoconfrontação também se caracteriza fortemente por aliar essa reflexividade ao contexto específico de atuação do(a) participante(a).

Complementando a reflexividade e a imersão, uma terceira dimensão também aparece contemplada em nove (09) dos onze SOT: a dimensão Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica que emergiu nos diálogos travados a partir dos excertos das aulas assistidas ao longo da ACS.

Além dessas três (03) dimensões com maior índice de presença, outras duas também emergiram, a saber, Autoria e Mudança, inovação, transformação.

Identificamos, também, possibilidades de serem mobilizados os Saberes docentes já citados no Quadro 19, sendo que todos os sete (07) Saberes puderam ser identificados em algum excerto das ACS. Contudo, três (03) deles se sobressaíram: i) Saber Contexto; ii) Saber Regência das aulas; iii) Saber Atividades de Aprendizagem Autônoma.

A fim de apresentarmos essas inter-relações, trazemos, mais detalhadamente, a análise de três⁹¹³ (03) dos onze SOT, devido aos limites de tempo e espaço impingidos à pesquisa, como um todo. Sendo assim, detalharemos os SOT 01, 04 e 11. As demais transcrições correspondentes encontram-se no Apêndice 11.

Iniciamos com as discussões relacionadas ao SOT 1.

5.2.1 SOT 1 – Planejamento e (não)Adaptações no Uso do Material

O SOT 1 “Planejamento e (não)adaptações no uso do material” foi definido, na ACS de Carla, a partir de excertos ocorridos nas aulas de número 01 e 08, e na de Gustavo, com base nas aulas 01, 03 e 05.

Carla elegeu um excerto da aula 1 como positivo devido à forma como a turma se engajou nas discussões propostas por ela após terem assistido aos vídeos propostos no material. A escolha de Carla também coincidiu com a nossa, chamando a atenção para a alteração feita por ela quanto à ordem das atividades na SD. Quanto à aula 8, nós escolhemos esse excerto para assistir com a professora por termos julgado um momento positivo em que ela orienta a turma a olhar para seus próprios textos utilizando-se da *checklist*. Contudo, ao assistir ao excerto, a professora aponta para o fato de não ter se utilizado de um material complementar à

⁹¹ Escolhemos os 3 SOT a partir do maior índice de presença de dimensões de uma FCCT em conjunto com o maior índice de presença de saberes docentes.

apostila (SD), ao que ela considerou um ponto negativo.

Gustavo elegeu um excerto da aula 1 por considerar positivo, especialmente o momento em que ele acrescenta uma informação não presente na SD e que isso teria promovido o engajamento dos alunos nas discussões. Escolhemos também esse excerto, considerando-o positivo quanto ao acréscimo feito por ele e por ter esclarecido aos alunos sobre o gênero que seria o foco de estudo na SD, bem como sobre o tema.

A aula 3, de acordo com Gustavo, foi um momento negativo porque ficou muito tempo falando sobre tecnologia, preso ao material. Essa mesma aula também foi escolhida por nós como indicativa de um ponto que merecia discussão. Mas o nosso foco recaiu sobre o fato de ele não dar voz aos alunos para que pudessem se engajar nas discussões.

O excerto da aula 5 foi nossa escolha por entendermos que a forma como ele havia conduzido essa etapa da SD (as orientações para a produção escrita) carecia de uma discussão por se tratar de um ponto crucial quando se conduz um ensino com base em gênero por meio do procedimento SD.

O último excerto não esteve relacionado a alguma aula dada por Gustavo, pois se trata de uma conversa sobre, justamente, a escolha dele em não trabalhar com a turma o último texto presente na SD “*Technology in education*”, bem como a última etapa da SD “*Feedback and Rewriting*”.

A princípio, a discussão sobre planejamento e adaptações no material não se constituiria como um dos focos propostos por nós. Mas, as discussões desencadeadas nas sessões das ACS fizeram emergir essa temática, a qual relacionamos também ao SOT 3 - Condições objetivas de trabalho e as formações continuadas”, em que Gustavo, principalmente, exterioriza seus dilemas, conflitos, dificuldades em face das condições objetivas de trabalho a que ele é submetido.

A seguir, apresentamos excertos das transcrições (identificados com letras do alfabeto) selecionados em cada SOT. Marcamos em amarelo os correspondentes à Dimensão Reflexividade, em verde à Autoria, azul para Imersão, rosa para Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica e cinza para Mudança, inovação, transformação.

O Quadro 49 apresenta as transcrições referentes ao SOT 1 “Planejamento e (não) adaptações no uso do material”:

Quadro 49:: SOT 1 e as transcrições das sessões de ACS

SOT 1 - "Planejamento e (não) adaptações no uso do material"
Excertos da ACS de Carla
Excertos correspondentes à Aula 1
[...] PP: Então, vamos ver aqui ó... que (A) o vídeo você assistiu com eles na aula 1 né. (B) Você já começou direto com o vídeo. Quer dizer, você fez uma adaptação né. Você fez uma adaptação no material né. Carla: (C) Fiz PP: (D) Embora você mesma tenha elaborado, você já fez adaptação né Carla: (E) Foi... e tem muita adaptação [...] PP: (F) É interessante que você fez essa mudança né. Engraçado, a gente mesmo elabora o material, mas na prática né... Carla: (G) Eu passo muito por isso. PP: É? Carla: (H) Planejando... eu vou fazer isso: pa, pa, pa ... tenho segurança é isso que eu tenho que fazer, mas na hora, muitas vezes, por algum motivo sabe inesperado... [...] PP: (I) E aí você avalia que foi positivo você ter começado desta forma ao invés de ter sido conforme estava ... Carla: (J) Eu não sei se foi positivo, eu acho que cumpriu o papel [...] PP: Aha Carla: (K) Naquele momento eu queria que eles tivessem é... que eles fossem introduzidos na ideia do trabalho que ia acontecer. (L) A gente ia trabalhar (M) acerca da tecnologia empregada na educação com a análise dos infográficos .
Excertos correspondentes à Aula 8
[...] Carla: (N) Eu não gosto de ficar assim com o material na mão e ficar apontando assim. Fica tão morto. O ideal seria tá projetando né. Eles terem o material pra referência e realizar as tarefas, mas não no momento assim de instrução, ficar com materialzinho na mão, pobre, pobreza... PP: Aí você tá anotando quem não trouxe material.
Excertos da ACS de Gustavo
Excertos correspondentes à Aula 1
[...] PP: Então, primeiro que quero saber que momento da aula você quer me mostrar. Que você quer me mostrar? Gustavo: (A1) Eu quero mostrar pra você a primeira aula. (B1) a primeira aula acho que foi a principal. Acho que eu consegui passar a ideia pra eles e explicar bem o que a gente queria e depois da segunda aula em diante eu, sinceramente, não gostei. PP: Não? Essa aula 1 tá aqui, eu deixei até na aula 1. E tem algum momento especial dela assim, que você quer ver? Gustavo: (C1) Principalmente aquela hora que fala da parte do cérebro e tal. Esse foi um momento... [...] PP: Tá, então você selecionou esse primeiro momento aí. Você gostou desse momento né. (D1) Por que, o que que te, achou assim que foi bacana? Gustavo: (E1) Essa parte da... que que expliquei pra eles da parte do cérebro né. (F1) e a mensagem também do que que era o infográfico né... a junção de texto e gráfico e tal, e a introdução ao assunto. Acho que foi a parte mais bacana.
Excertos correspondentes à Aula 3
[...] Gustavo: (G1) Agora o ponto negativo... quer que eu falo o ponto negativo? PP: Sim... também né. Gustavo: (H1) A meu ver... como eu não tenho muito tempo pra preparar uma aula diferente, então eu me prendo ao material, eu procuro usar alguns pontos onde eu não tenha que preparar uma aula assim com exercício né... como que fala... contextualizar né. Então como meu tempo é escasso, então eu procuro somente ver algumas palavras que não é do meu conhecimento né...

a tradução ... e ... traduzir pra na hora lá... o aluno perguntar você ter todo o respaldo né, então ... por isso que ... você falou... ah, você ficou muito preso ao tema né e não ao gênero.

(I 1) Mas é que o material me conduziu a isso. Porque eu tava seguindo o material. (J 1) então o material levava pro lado da tecnologia. Agora se eu tivesse um tempo hábil de preparar a aula melhor, com certeza eu ia sair... que é aquilo que você ... eu acho que você almeja, almejava isso.

(K 1) Que é sair do tema e ir pro infográfico e apresentar mais exemplos né. E ser a aula com o infográfico em si.

PP: É... vamo ver se é essa aqui... que você tá falando? Não, aqui você tá corrigindo ainda, não é?

[...]

Gustavo: (L 1) Claudia, a hora que eu tava explicando ali da ... da parte de tecnologia, dos equipamentos. (M 1) achei tão fora da casinha, mas eu tinha que explicar porque...

PP: Qual? Essa parte da apostila aqui?

[...]

Gustavo: (N 1) Eu achei uma coisa muito óbvia sabe... porque.... é... isso aqui... eles vivenciam isso aqui sabe...

PP: Então você achou em relação ao material...

Gustavo: (O 1) É ... eu acho que o exercício em si ... por ser tão óbvio, eu acho que eu não desempenhei... não tive um bom desempenho aí [...] Eu fiquei falando sempre sobre tecnologia... eu achei bastante. Mas era aqui ó, o material me conduziu...

Excertos correspondentes à Aula 5

[...]

PP: Então, (P 1) analisando o contexto todo ali né, (Q 1) você acha... você descreve como sendo um contexto favorável pro entendimento e aprendizagem deles... ou não... observando como foi conduzida a aula, você diria que eles compreenderam o que eles teriam que fazer...

Gustavo: Eu acho... também ... que eu tava lendo ali e explicando né...(R 1) e na verdade de entender eu devia já ter trazido, contextualizado pra eles né, já trazido já uma ideia, um formato do que eu queria e de repente usado o quadro, pra eles tarem olhando também no quadro e nesse momento aí eu... eu avalio como um ponto né... negativo, devia ter explorado mais, (S 1) eles teriam entendido melhor, tanto é que resultou no fato da menina lá não ter se saído bem

PP: (T 1) E que você... então... já que você chegou a essa constatação que você poderia ter explorado mais né... mas naquele momento você não.... não fez... diferente do que tava no material né? Aí a gente volta naquela mesma... naquela questão que você levantou no início... né... você pega o material e... e vai....

Gustavo: (U 1) E ... no livro... quando tem aula pronta né... a gente consegue ainda fazer alguma coisinha mais... apesar que tá tão corrido, tão corrido, que vou falar a verdade... até o livro eu tô seguindo sabe... e quando eu não uso o livro eu tenho apostilas que eu baixo pras séries e eu uso como aulas prontas, com exercícios pra vestibular... e eu trabalho com material já pronto. Porque tem uma estagiária lá que me chega todo dia na minha aula e entrega lá plano de aula... 10 min para isso, 20 min para aquilo, exercícios, qual que é a finalidade... aí puxa... se eu for fazer isso aula por aula, tô morto. Você faz porque a professora tá pedindo, eu ... sinceramente, falei pra ela, eu não posso. Mas... o correto é fazer. Mas que quero ver você conseguir a hora que você tiver com 40 aulas. Mas o correto é fazer. Mas eu sinceramente não consigo.

PP: Aha

Excerto – não corresponde a nenhuma aula dada

PP: (V 1) A última parte do material que você não... né... aqui né... essa parte aqui... que daí você não trabalhou com eles né?

Gustavo: (W 1) Pra mim era mais um infográfico.

Fonte: a autora, com base nas transcrições das sessões de ACS.

Identificamos que a Dimensão Autoria esteve presente nesse conjunto de excertos ligado ao SOT 1, ainda que de maneira tímida. Os excertos (B, D, E,F,G), na transcrição da professora Carla e os excertos (C1, E1, V1, W1) do professor Gustavo apontam essa atitude relacionada à autoria.

Carla entendeu ser mais adequado iniciar os estudos com a apresentação e discussão dos vídeos que estavam propostos para o “*Module 1: Contextualizing*” e, só na próxima aula, entregar aos alunos o material para que pudessem ler e compreender o propósito do estudo que se iniciava, conforme excerto (**B**). Embora tenha sido uma adaptação na ordem das atividades da SD, sem acréscimos e/ou reformulações, entendemos estar presente uma atitude de autoria da professora na condução de sua aula.

Gustavo, por sua vez, seguiu a ordem das atividades proposta no material, mas acrescentou uma informação que não constava na SD, acerca da mobilização das partes direita e esquerda do cérebro quando lemos textos que apresentam linguagem verbal e também não verbal, conforme excerto (**C1**), muito embora o acréscimo feito por ele não estivesse diretamente relacionado aos elementos ensináveis do gênero e/ou às etapas do procedimento SD. Essa decisão ilustra o quanto o professor toma decisões e direciona sua aula, escolhendo dar foco ao que considera mais relevante em seu contexto, a partir de suas experiências prévias, suas concepções e convicções.

Também consideramos ter havido relação com a Dimensão Autoria quando o professor Gustavo, em sua aula de número 09, conforme excerto (**W1**), decidiu por não trabalhar com a turma o último texto da SD e também não realizou com eles a última atividade denominada *Feedback and Rewriting*. Ter tomado a atitude de não realizar as atividades aponta para a agência do professor, fazendo o que julgava mais adequado para sua turma naquele momento, ainda que, do ponto de vista das etapas da SD, as atividades excluídas por ele seriam essenciais para a concretização de uma produção escrita como processo e não como produto. Essa escolha pode ser um indício de que não tenha ficado claro ao professor Gustavo os pressupostos da escrita como processo, com base no procedimento SD. Outra hipótese seria a de que o professor discorda dessa proposta e entende que o processo de escrita pode ser realizado de formas diferentes em sala de aula. Ainda é plausível supor que a falta de tempo tenha levado o professor a fazer escolhas que lhe pareciam mais apropriadas a seu contexto.

Associamos essas atitudes de Carla e Gustavo a três critérios da Dimensão Autoria, a saber. i) Agência dos atores professores; ii) Encaminhamentos para ações que visem sanar/minimizar desafios, problemas, dilemas; iii) Construção de sua singularidade em detrimento de uma reprodução acrítica.

Por outro lado, tanto Carla quanto Gustavo explicitaram em suas falas, durante a ACS, o seu desconforto/desaprovação por não terem realizado ações de adaptação, alteração, complementação à SD, conforme excertos da transcrição (**N**, **H1**, **J1**, **R1**).

Ao assistir ao excerto da aula 08, Carla se dá conta de que “ficou pobre” sua atitude de falar com a turma apenas apontando o que estava posto no material, citando que poderia ter utilizado o projetor, conforme podemos ver na transcrição (excerto **N**). Fala similar à de Gustavo, com relação à sua aula 05. Quando questionamos o modo como foi conduzida a aula, ele se dá conta de que talvez o momento pudesse ter sido mais rico se ele tivesse se utilizado de outros recursos, além da SD. E cita como um possível recurso o quadro de giz, conforme transcrição (**R1**).

Gustavo ainda exterioriza nos excertos (**H1**, **J1**) seu desconforto por “ter que seguir o material”, mesmo entendendo que não estaria tão adequado à sua turma. Desaprova sua condução da aula de número 03 por constatar que passou muito tempo falando sobre tecnologia e que o material o conduziu a essa prática. De fato, percebemos que a realização da atividade a que se refere Gustavo teve duração de 11 minutos. A seguir, na Figura 31, temos as duas atividades da SD mencionadas pelo professor:

Figura 31: Atividades da SD citadas por Gustavo

D. Which of these technology tools do you use inside or outside school?

 () smartboard	 () laptop computer	 () projector
 () smartphone	 () tablet	 () smart TV

3. How often do you use technology for the following purposes? Number each item accordingly.
 (1) always (2) usually (3) often (4) sometimes (5) almost never (6) never

- () doing homework / school research
- () communicating with friends
- () playing games
- () listening to music
- () learning about personal interests
- () reading the news
- () watching videos
- () others: _____

Fonte: SD implementada por Carla e Gustavo.

Ainda que Gustavo tenha afirmado que o material o levou a uma condução pedagógica demasiadamente focada no tema tecnologia, nossa percepção é a de que, assim como ele inseriu informação extra na aula de número 01, julgando que seria importante, ele também o fez nessa aula. Ou seja, todas as informações que acrescentou em sua fala durante a realização das duas atividades, foram trazidas por sua própria vivência e por suas próprias escolhas. E, assim sendo, esse momento de implementação da SD também foi entendido por nós como uma possibilidade de agência por parte do professor, correspondendo à Dimensão Autoria.

Temos, portanto, nos excertos **B, D, E, F, G** (Carla), **C1, E1,V1, W1** (Gustavo) presentes nas transcrições do Quadro 49, atitudes que apontam para alguns critérios da Dimensão Autoria ocorridos durante a implementação da SD por Carla e Gustavo, os quais foram visibilizados e comentados durante a ACS.

Contudo, para além de serem visibilizados e comentados, entendemos que poderiam e/ou precisariam ter sido problematizados. E, nesse sentido, entendemos que falhamos em alguns momentos da ACS por não termos questionado algumas respostas e/ou comentários dados por Carla e Gustavo. Por exemplo, com relação ao excerto (**B**), na transcrição de Carla, poderíamos ter perguntado por que ela optou por fazer a troca na ordem das atividades, começando pelos filmes e não pelo que estava posto na Página Inicial. O mesmo vale para o excerto (**C1**) , de Gustavo. Seria interessante ouvir dele qual razão o levou a inserir a informação sob o cérebro em relação à leitura de textos multimodais como o infográfico. E, ainda, por que nesse ponto ele considerou ser um momento positivo, enquanto no momento correspondente ao excerto (**E1**) não. Sendo que, em ambos os casos, o acréscimo de informação foi feito por sua escolha.

Também, quando tratamos dos excertos (**N, H1, J1, R1**), diante das constatações dos dois docentes de que poderiam ter utilizados outros recursos além da SD, não os questionamos o porquê de não o terem feito. Ainda, com relação ao professor Gustavo, não problematizamos por que no excerto (**M1**) ele afirmou que “tinha” que explicar o que estava no material, mesmo julgando não ser tão importante, e no excerto (**W1**) deixou de realizar as últimas atividades da SD por julgar que seriam repetitivas.

Ao fazermos esses questionamentos talvez pudéssemos ter possibilitado a Carla e Gustavo que percebessem e refletissem, mais claramente, sobre as

possibilidades de se assumirem enquanto atores em seu próprio trabalho, dotados de agência. Fato que talvez não esteja assim tão claro, não só a Carla e Gustavo, como também a muitos de nós professores e professoras.

As dificuldades, interrupções, conflitos foram evidenciados nas transcrições do professor Gustavo, em que ele chama a atenção, por mais de uma vez, para a falta de tempo para fazer seu planejamento das aulas, o que o conduz a seguir o material que tem em mãos, seja o livro didático ou a Sequência Didática, neste caso específico. A nosso ver, essa reflexão de Gustavo ficou evidenciada não só em sua fala no momento da ACS, mas também em suas aulas. O fato de, por exemplo, ter nos pedido que baixássemos para ele os vídeos a serem usados na implementação da SD, ou ainda de ter se estendido demasiadamente em suas explicações sobre o uso de recursos tecnológicos em detrimento de empregar suas aulas para estudo das características discursivas do gênero ou dos elementos linguístico-discursivos, do projeto de classe a ser desenvolvido com a turma; ou também, de ter escolhido não realizar a atividade de *Feedback* e Reescrita com os alunos, apontam para o não entendimento dos objetivos propostos e que foram tratados durante o curso de formação. Questões que, talvez, uma leitura atenta de todo o material antes de iniciar a sua utilização, pudesse ajudar a pensar como realizar cada uma das atividades com vistas aos objetivos propostos e, também, com vistas aos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam os encontros de formação dos quais havia participado.

Também nos indagamos, nesse momento, até que ponto a participação de Gustavo nos encontros de formação o ajudou ou não a (re)pensar sua própria prática. Isso porque, justamente por sua falta de condições objetivas de trabalho e, ao mesmo tempo por desempenhar outras funções além do magistério, muitas vezes chegava já com o curso em andamento, não conseguia realizar as leituras extraclasse propostas, a própria SD elaborada pelo grupo de que ele fazia parte, teve pouco de sua contribuição. Por outro lado, Carla já esteve mais presente e participativa nos encontros e assumiu para si a maior parte da tarefa de elaborar a SD. Talvez essas questões tenham influenciado nas possibilidades de desenvolvimento dos dois participantes com relação, principalmente, aos Saberes Metodologia, Recursos, e Conhecimento teórico-científico. Nas análises dos SOT de número 04 (Os (não) entendimentos sobre o ensino com base em gênero e a SD) e 11 (O procedimento SD e a agência dos alunos) esses contrastes também são

visualizados.

Outra dimensão que, assim como a Reflexividade, permeia toda a sessão de ACS, é a Imersão. Isso porque toda a discussão emergiu do contexto de trabalho de Carla e Gustavo. Dessa forma, embora tenhamos destacado apenas 06 excertos (**A, L, A1, I1, L1, P1**), nossa compreensão é a de que tudo o que se discutiu possibilitou evidenciarmos a Dimensão Imersão em dois de seus critérios, a saber, i) Valorização e aproximação do contexto de trabalho; ii) Reflexão situada no contexto docente com / nas / pelas ações cotidianas da organização escolar. Os diálogos não se construíram com base em experiências vividas por outrem, ou somente com base em aportes teóricos. Quando Gustavo diz, no excerto (**A1**) “Eu quero mostrar pra você a primeira aula”, ou quando Carla afirma, no excerto (**L**) “A gente ia trabalhar”, ouvimos deles a exteriorização de que o que vivenciaram estava intimamente ligado ao seu fazer docente, e não ao que alguém poderia ter refletido sobre o assunto.

Em dois momentos específicos, nos excertos em rosa (**M, K1**), tanto Carla quanto Gustavo explicitaram seu entendimento sobre o objetivo proposto na SD. Para Carla o trabalho a ser devolvido trataria da tecnologia na educação com base na análise de infográficos. Gustavo afirma que o objetivo que se esperava dele era que enfocasse os infográficos, não ficando preso ao tema. Com isso percebemos que a Dimensão Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica veio à tona. Identificar o tema e/ou o gênero infográfico como sendo o que se pretendia focar nas aulas aponta para o critério “Presença de conteúdos específicos da área de atuação”. Ou seja, houve um deslocamento de identificação de conteúdos linguísticos para os temáticos e/ou para o gênero. Tal fato denota que, talvez, Carla e Gustavo não tenham se dado conta de que o trabalho com base em gêneros, não visa focar o gênero, o tema ou um conteúdo linguístico qualquer. Mas sim, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos com vistas a um agir social. Essa reflexão só nos faz reforçar a ideia de que a formação continuada deve ser contínua, buscando estabelecer relações com as 07 Dimensões de uma FCCT.

Talvez, se nossa proposta de formação não contemplasse um momento específico voltado à promoção de processos de reflexividade, algumas questões pudessem não ter sido levantadas e trazidas à discussão, deixando a teoria no campo da teoria e a prática no campo da prática, sem inter-relações, esperando que, o (a) professor(a), por si só, fizesse tais ligações. Na esteira dessa discussão, Imbernón (2010) assevera:

Se o processo de cursos implica algum retorno da prática docente, uma vez que se volta à sala de aula e, posteriormente, se realiza um acompanhamento dos professores, é possível que tal modelo funcione melhor. Mas, se uma vez realizado o curso, confia-se e deixa-se o professor fazer o esforço de contextualizar o que recebeu, embora seja de forma magistral por parte de um bom especialista, a transferência para a prática é mais que discutível. Essa é uma tarefa demasiado grande e muitas vezes impossível na realidade da prática de ensino. (IMBERNÓN, 2010, p. 20)

O processo da Autoconfrontação, ainda que possa vir a ser “doloroso” para o(a) participante, uma vez que o confronto consigo mesmo e com o outro, pode ser altamente enriquecedor justamente por possibilitar os confrontos, os conflitos, as percepções acerca das dificuldades, limitações, enfim, suas condições objetivas e subjetivas de trabalho.

Finalmente, a despeito de todas as limitações, dificuldades que identificamos e comentamos anteriormente, percebemos, na fala de Gustavo, um indício de que ele tenha sentido a necessidade de mudança, de inovação e transformação em sua própria prática. No excerto (**R1**), Gustavo verbaliza “eu devia já ter trazido”, “devia ter explorado mais”. E, ainda que entendamos que é algo muito pequeno diante de toda uma transformação que queremos ver acontecer na escola pública, entendemos, também, que essa constatação por parte de Gustavo, foi para ele, e para nós, muito significativa. Talvez, se não tivesse havido essa etapa da SF voltada para a promoção da reflexividade, nem mesmo essa constatação teria emergido em Gustavo.

Prosseguimos apresentando as discussões em torno do SOT 4.

5.2.2. SOT 4 – Os (não) Entendimentos Sobre o Ensino com Base em Gêneros e a SD

O SOT 4 “Os (não) entendimentos sobre o ensino com base em gêneros e a SD” foi definido na ACS de Carla, a partir de excertos ocorridos nas aulas de número 2 e 9 , e na de Gustavo, com base na aula 4.

Escolhemos dois momentos da aula 2 para assistir com Carla por entendermos que representou uma etapa importante da SD – o momento em que o projeto de classe é discutido com a turma. Mas também, por entendermos que a

proposta tal como elaborada na SD não tenha tido o potencial de promover um agir social, engajando os(as) alunos(as) para/com um agir (trans)formador relacionado ao tema tecnologia, por meio do gênero infográfico. A aula 9 foi escolhida por nós por termos a intenção de promover uma discussão com Carla quanto à etapa final do projeto de classe apresentado na aula 2, ou seja, a circulação social dos textos produzidos pelos(as) alunos(as). Contudo, o que nos chamou a atenção ao final dessa etapa da discussão foi como Carla se posiciona em relação ao procedimento SD.

Com relação a Gustavo, todas as discussões que reunimos nesse SOT (SOT 4), emergiram após termos assistido aos excertos da aula 4 (Thinking about the genre), nos quais o professor realiza atividades de leitura de textos do gênero infográfico. Nossa escolha por esse momento da aula se deveu ao fato de entendermos que o processo de leitura de texto, como conduzido por Gustavo, aproximou-se de uma leitura instrumental, o que veio se confirmar durante a autoconfrontação.

O Quadro 50 apresenta as transcrições referentes ao SOT 4 “Os (não) entendimentos sobre o ensino com base em gêneros e a SD”

Quadro 50: SOT 4 e as transcrições das sessões de ACS

SOT 4 - “Os (não) entendimentos sobre o ensino com base em gêneros e a SD”
Excertos da ACS de Carla
Excertos correspondentes à Aula 2
[...] Carla: (A) Essa parte foi a que eu mais quebrei a cabeça. PP: Aha Carla: (B) Sabe... pra tentar encontrar um jeito de fazer isso ficar legal. (C) Porque eu tinha pouco tempo, não tinha a nota como um apelo. Então eu tava dependendo muito da boa vontade deles. Essa é que é a verdade. (D) Então, é, essa parte de formular... os objetivos sim, mas algo que de fato fosse atraente eu... não consegui. (E) Porque pra te falar bem a verdade eu mesma, eu não fiquei feliz com o que eu produzi aí. [...] PP: Ah, com o material. Carla: É, com o que eu propus com essa parte. (F) A proposta que eu fiz pra apresentar pra eles, ela não ficou motivadora. (G) Mas eu não consegui pensar numa coisa que ficasse assim, uhh, que legal né, não consegui. (H) Agora olhando a filmagem, uma coisa que eu faria hoje, se eu fosse fazer esse trabalho de novo, eu teria de , ao invés de, só deixado aqueles objetivos pra eles, eu teria feito, teria impresso e colado no quadro, por exemplo, pra... eu acho que fica mais... os alunos que são visuais sabe. Eu acho que estimula mais que olhar no papel apesar de ser também né, um estímulo visual, mas eu, é uma coisa que eu faria. (I) Mas, agora, eu continuaria sem saber o que fazer pra que eles se envolvessem com gosto... eu não sei... (J) eu tentei muito pensar nisso quando eu tava construindo a proposta, mas eu não consegui chegar. PP: (K) [...] porque na verdade a questão da escrita né, nessa perspectiva interacionista é que ela seja um processo né... e você conseguiu fazer um processo. Não foi um produto lá no final né? Foi um processo. Mas acima de tudo que seja algo que ... te engaje né... o aluno... pra que

ele escreva não só pra cumprir uma tarefa, mas que ele escreva porque ele quer que essa produção dele tenha um efeito naquele contexto social em que ele está, né? (L) E aí que é o ponto, o pulo do gato né, pra gente enquanto professor, conseguir achar esse 'pontinho pra ele poder se engajar e falar: não gente, eu tenho que fazer isso , porque vai ser legal, eu vou contribuir, meu texto não vai ser um texto só pro professor dar nota, né? E aí é o pulo do gato realmente.

Carla: E você falando, a impressão que dá é a fala que a gente escuta... (M) a transformação, produzir transformação, ser agente de transformação social...

PP: Exato ...

Carla: Mas eu não consegui chegar, profe...

PP: (N) Mas é um caminho né... a gente tá num processo...

Carla: (O) Não consegui, não consegui.

Você falando agora, (P) talvez eu fosse evocar com eles a produção do infográfico pra nós apresentarmos aos professores , apresentarmos à direção e comunicarmos a nossa, o nosso desejo né de como a gente gostaria mais de ter o uso da tecnologia aqui na escola... é... apurar aquilo que nós temos de fato pra ser usado... (Q) mas... eu não sei se melhoraria muito. Porque assim, de verdade, eu noto assim por parte de muitos deles uma apatia muito grande, pela educação em si, pelo... pela rotina em si...

PP: (R) É ... é dentro de... é um conjunto né? É tudo como um conjunto. Você não tá lá sozinha né, então tem todo um conjunto que envolve outros colegas, envolve todo um sistema né? E que pra essa transformação acho que deveria ter todo um conjunto procurando agir num mesmo caminho né? Acho que seria um primeiro passo. E a gente sozinha, cê vai... vai batendo... vai batendo... é difícil né? Como você falou... vai puxando a corda, mas essa corda nunca vem né? Mas acho que a gente não pode desistir né?

[...]

Excertos correspondentes à Aula 9

PP: (S) E de um modo geral, que que você... a tua avaliação desse processo de trabalhar assim ... (T) é... pensando no livro que você usa, no material que você produziu né, (U) Como é que você avalia, trabalhar com um, trabalhar com outro. Em que ponto é bom em que ponto é ruim?

Carla: (V) Fazer um trabalho com gênero é uma rotina exigente, porque toda produção que é o processo de criação , ele exige tempo e não é qualquer coisa que serve. Então a gente precisa dispor de tempo pra acompanhar, dar feedback, é... pegar de novo, dar feedback, e aí a gente vai chegando né, no produto. (W) É... pra trabalhar dessa forma, a gente tem que fazer escolhas. Deixar de trabalhar por exemplo, com vistas a ... ao... por exemplo, o estudo de estruturas... é... digo assim, bem desenvolvido, não pincelado, bem desenvolvido. Durante o ano eu acho que não dá pra trabalhar mais que três, quatro sequências didáticas. Acho que três assim... se a gente for pensar... com certeza né? (X) Eu não vejo como possível que dê pra trabalhar mais. (Y) E a gente tem meio que ... não digo que abandonar o livro didático, mas... se a gente conseguir trabalhar direito a qualidade do resultado que a gente vai ter é muito superior em termos de aplicar... eu tô vendo que eu tô fazendo isso aqui porque eu quero chegar ali, porque eu quero transformar isso, porque eu quero atuar... é... então o que eu tô fazendo serve pra alguma coisa né. Pra gente alcançar isso a gente vai ter um resultado muito mais rico do que a gente costuma ter trabalhando com o livro didático. Eu uso porque a variedade de gêneros acontece, só que ela não é ... é... em todas as unidades a gente a produção , pra trabalhar a produção oral, a produção escrita, a gente tem listening, a gente tem estrutura, a gente tem sim, (Z) mas ela não é dessa forma costurada, dessa forma é... uma sequência... mas é tudo muito costurado, é tudo muito assim bem pensado, tudo com vistas em intenções, qual a intenção pra esse momento e depois pra aquele e depois pra aquele. Então se a gente conseguir desenvolver um trabalho com sequência didática... é... com essa responsabilidade assim ... de fazer acontecer tudo muito bem pensado, a gente consegue frutos.

(i) Que a gente não consegue trabalhando assim... ah, vou trabalhar é... leitura e compreensão, ah... apareceu esse ponto aqui de comparativo, vou trabalhar o comparativo, vou ensinar o comparativo. Ah, agora nós vamos trabalhar um pouquinho de listening, aparece o listening então vamos trabalhar o listening. Fica mais fragmentado, por mais que seja o mesmo tópico, pensando o mesmo tópico, mas fica mais fragmentado.

PP: (ii) Aha... e com relação às suas condições de trabalho de um modo geral?

[...]

Excertos da ACS de Gustavo

Excertos correspondentes à Aula 4 (antes de assistir ao excerto selecionado)

Gustavo: (A1) Por exemplo, ó, só dando um exemplo...

PP: Quer que pare?

Gustavo: (B1) Eu tava explicando o gênero textual canção, um aluno olhou pra mim... professor, mas por que não pode ser música? Eu falei ah... aí ó... vou pesquisar e na outra aula eu te trago por que não. Eu não sabia.

[...]

(C1) Aí na próxima aula eu cheguei e expliquei pra ela, é por isso, e por isso, por isso. Então, assim... o gênero ... é difícil você... assim... identificar de momento ali. E como eu ainda estou aprendendo né? Então... às vezes eu tenho que pedir... olha, próxima aula eu trago. Difícil você dar aula ... é... de um assunto... gênero textual é texto, não é?

(D1) A revista pode ser um gênero, não é isso?

PP: Na verdade...

Gustavo: (E1) Não... não.... não ... é um meio... seria o ... texto de... de... injuntivo, narrativo, não é isso?

PP: (F1) É... essas são as tipologias textuais né?

Gustavo: (G1) É... eu tenho dificuldades de identificar o gênero sabe...

[...]

Gustavo: Claudia... só um desabafo

PP: [...] (H1) Então, realmente é uma coisa complexa, não é fácil né... pra você trabalhar isso com o aluno, se torna ainda mais complexo porque você tem que conseguir extrair daquilo... não é... aquilo que é possível de se trabalhar com o aluno. Mas pra você conseguir extrair você tem que entender muito dele.

Gustavo: (I1) Sabe ... eu acho que... aí que tá o problema entendeu? Não tô ainda 100% pra dar uma aula de gênero

PP: (J1) Mas e por que você acha que não tá 100%... a tua formação não... te possibilitou isso? Qual motivo que te leva a dizer isso?

Gustavo: (K1) Na minha formação não tive nada disso aí. [...] Gramática pura... gramática e ... literatura [...] Esse negócio de gênero aí eu fui ver quando comecei dar aula. Via algumas pessoas comentando sobre gêneros ... como sou observador... aí apareceu você com o projeto. Até então ... dei aquela aula lá sem saber o que era gênero

PP: (L1) E as formações da SEED em si? As formações que a SEED ofereceu

Gustavo: (M1) Quais formações ?

PP: (N1) As formações... a formação continuada da SEED... te ajudou a entender sobre alguma coisa disso?

Gustavo: (O1) De gênero? Ah... pra falar bem a verdade.... a eu fui ver gênero esse ano na... oficina... agora no meio do ano com a professora de Arapongas. Ela trabalhou gênero na sala de aula. Foi a única. De todas as formações que eu tive, ninguém deu aula como ela deu lá focada no gênero.

PP: (P1) Você acha que aquela foi uma primeira formação continuada que teve um foco em gênero?

Gustavo: (Q1) Não sei se é porque eu já tinha... né... trabalhado com você ... acho que tava mais ligado.... a primeira assim... formação que eu vi resultado...

Excertos correspondentes à Aula 4 (após assistir aos excertos selecionados)

PP: (R1) O Gustavo, eu... eu... destaquei esse momento da aula porque ele traz um infográfico... um infográfico bem... né... colorido, com bastante informações né... aí eu... eu destaquei bem o ponto que você conduz o processo da leitura aí né? (S1) Então, assim, olhando, analisando agora, vendo a forma como você conduziu o processo da leitura aqui né, o que que você me descreve sobre essa forma como você conduziu esse processo de leitura desse infográfico. [...]

Gustavo: (T1) Eu tentei fazer uma leitura da linguagem verbal e não verbal, considerando o texto e as figuras. E o texto tá em inglês né? Eu falava, observa as palavras grandes... tava em inglês né?

PP: (U1) Aha... quando você chama a atenção pra observar as palavras, as imagens, os números, você fez isso por quê?

Gustavo: (V1) Técnica de leitura. [...]

[...]

PP: (W1) Mas o infográfico ...

Gustavo: (X1) Usando ah... como é o nome disso?

PP: Cognatas?

Gustavo: Cognatas

PP: (Y1) Aí quando você pensa no gênero infográfico... esse é um exemplo muito bom de

infográfico... é... tem muito mais que números aí né... (Z1) daí né... esse processo de leitura, da forma como você conduziu e que eles responderam, será que... você acha que desse jeito eles conseguiram captar toda essa informação que tá aí nesse texto?

Gustavo: (i1) Acredito que sim né porque nós fizemos os exercícios posteriores e eles responderam comigo. Se não tivessem entendido, eles não teriam nem respondido.

[...]

Sim... eles conseguiram interpretar bem. Não sei se devido, na primeira aula que eu tinha dado, nem sabia que ia trabalhar com o infográfico, (ii 1) eu já tinha explicado pra eles como fazer uma leitura assim... com figuras, com números, com texto né.... é... bater o olho na mensagem e interpretar a mensagem, independente de texto, né... cognatas, as palavrinhas parecidas com o português ...

PP: Aha... tá bom... vamo lá mais um.... mais um?

Fonte: a autora, com base nas transcrições das sessões de ACS.

Observando as cores que destacam as transcrições do Quadro 50, verificamos a grande presença de reflexividade, o que se justifica quando pensamos que a SF, de acordo com o que já discutimos no Capítulo 3, necessariamente deve contemplar meios para promover a reflexividade dos(as) professores(as). Em nosso caso, a escolha foi pela realização da autoconfrontação.

Também, conforme discutido no Capítulo 3, as dimensões de uma FCCT não aparecem de forma isolada e compartimentalizada, embora façamos as divisões para facilitar e possibilitar as análises dos dados. Assim, ainda que tenhamos categorizado os excertos, colorindo-os de acordo com a maior possibilidade de atender a uma ou outra dimensão, entendemos que a dimensão reflexividade e imersão perpassam por todo o processo de autoconfrontação, sendo inerentes a ele. Daí entendermos esse processo como altamente rico para a constituição de propostas de formação continuada.

Dito isso, identificamos na ACS de Carla, a presença da Dimensão Autoria, o que não percebemos nos excertos de Gustavo. Isso se justifica, em parte, porque a SD implementada foi elaborada por Carla, levando-a, em vários momentos, a fazer reflexões que interconectavam a sua atividade de produzir o material e os resultados obtidos em sala de aula. Os excertos (F), (J) demonstram essa interconexão.

Mas, para além disso, Carla também foi capaz de construir, no momento da ACS, o que ela imaginou ser outras possibilidades para a sua prática pedagógica, apontando para a dimensão autoria também. O excerto (P) demonstra essa reformulação de Carla, o que foi possível quando abrimos espaço para que ela se voltasse à sua própria prática e, em um processo de interação mediado pela linguagem, exteriorizasse suas interpretações, suas percepções, seus conflitos, a ponto de buscar ressignificar sua prática.

Por outro lado, Gustavo, apesar de não ter essa possibilidade de estabelecer conexões com a atividade de elaborar a SD, também não apresentou iniciativas que demonstrassem a necessidade de redirecionar sua prática em sala de aula, o que, provavelmente pode estar relacionado à análise do próprio professor quando diz desconhecer a teoria que embasa o ensino com base em gêneros.

Escolhemos o excerto da aula 4 por termos identificado, na prática de Gustavo, uma concepção de leitura instrumental (excertos **V1**, **X1**, **ii1**), nos quais identificamos o atendimento da dimensão Atualização científica e técnica. O que queríamos que viesse à tona na ACS seria uma problematização sobre o conceito de leitura em diferentes perspectivas, em especial a instrumental, que parece ter guiado sua prática, em contraste com a proposta da SD, que atrela a compreensão textual ao contexto de produção e circulação do texto, bem como de suas características discursivas e linguístico-discursivas.

E, nesse momento, fazemos uma autocrítica, pois a despeito de termos isso claro, não deixamos essas discussões assim tão claras a Gustavo. Os excertos (**S1**, **U1**, **W1**, **Y1**) demonstram esse momento, especialmente quando perguntamos: “[...] esse processo de leitura, da forma como você conduziu e que eles responderam, será que... você acha que desse jeito eles conseguiram captar toda essa informação que tá aí nesse texto? (**Z1**)”. O emprego dos termos “captar toda essa informação”, não indica todas as necessidades e/ou potencialidades de exploração do texto durante a leitura. Ao contrário, aponta para a busca de informações, somente. Sendo exatamente o que Gustavo fez. Com isso, ele continuou mantendo a mesma ideia de que a leitura instrumental seria adequada, o que se comprova nos excertos (**i1**): “Acredito que sim né porque nós fizemos os exercícios posteriores e eles responderam comigo. Se não tivessem entendido, eles não teriam nem respondido.”

Consideramos esse um momento muito importante que possibilita voltar nossa atenção e reflexão para os processos de formação continuada. Durante o curso, não tratamos especificamente sobre a leitura. Tratamos das capacidades de linguagem, as quais nosso trabalho em sala intenciona desenvolver nos alunos. Mas, ainda assim, entendemos que fizemos uma discussão muito breve e superficial sobre esse assunto, o que talvez não tenha sido o suficiente para provocar os(as) docentes a ponto de (re)pensarem suas práticas. Isso se refletiu nesse momento da aula de Gustavo. Algo que ele já trazia consigo e que, inclusive já havia trabalhado com a turma – a leitura instrumental, se repetiu nesse momento. Ainda mais, quando

as próprias atividades da SD induziram à busca de informação, somente, conforme podemos ver na Figura 32:

Figura 32: Questões apresentadas no Módulo 2 da SD

4. Have a look at the infographic layout. Then say if these statements are TRUE or FALSE.

- () The text contains a main topic only.
- () The text contains a main topic and subtopics.
- () The information is related to education facts in Brazil.
- () The text contains subtopics related to the use of technology in education.
- () Maps, percentages and graphs are also found in the text.

5. Now, read the text and associate the numbers below with the information they relate to.

(A) 1.4 billion	() public school districts
(B) 65.2 million	() College & University
(C) 74.1 million	() educators globally
(D) 13.900	() public school teachers
(E) 18.5 million	() students in the US
(F) 3.2 million	() students on Earth

Fonte: SD implementada por Carla e Gustavo.

Assim, se um material didático, em nosso caso a SD, não contempla atividades que extrapolem o nível básico de busca de informações que estão explícitas em um texto e, por outro lado, um(a) professor(a), em nosso caso, professor Gustavo, não tem esse entendimento de que é possível e necessário extrapolar esses limites, ocorre, unicamente, a reprodução desse material. Dito de outra forma, o material, seja ele qual for, pode ser extrapolado, pode ser modificado, desde que o professor entenda que isso é necessário e, ainda, que entenda como pode ser feito. No caso de nossa investigação, notamos aqui um problema em função de o material poder ter reforçado as concepções de Gustavo de leitura enquanto codificação, pois as atividades expostas na Figura 32, ao invés de contribuírem para a compreensão de leitura enquanto prática social, corroboram a compreensão instrumental de decodificação, como se os sentidos estivessem todos no texto.

A Dimensão Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica também foi contemplada nos excertos de Carla e Gustavo. Chamamos a atenção para os excertos (**D, K, M, W, Z**) na transcrição de Carla. Importante perceber como a professora ressignifica suas compreensões acerca da produção escrita na SD, a qual se apresenta aos alunos já em sua primeira etapa – a Apresentação da

Situação. No excerto (**D**) Carla fala sobre a necessidade de “deixar legal” para o aluno. No excerto (**M**), Carla verbaliza seu entendimento de que a produção dos alunos deve ser em função de uma transformação social, promovendo a agência desses alunos, ao que associamos também a um potencial momento de mudança.

Nos excertos de Gustavo também encontramos momentos em que alguns pontos relacionados a conteúdos específicos da área de atuação vieram à tona, apontando a Dimensão Atualização científica e técnica, ainda que de uma forma superficial. No excerto (**D1**), por exemplo, surge uma breve discussão sobre o que é gênero e tipologia textual, ao que Gustavo exterioriza suas dificuldades. Chamamos a atenção para os excertos (**C1, G1, H1, i1**).

Entendemos que esses momentos são de grande importância por terem possibilitado uma reflexividade por parte de Gustavo em que ele exterioriza suas dificuldades sobre “dar uma aula de gênero”. Nesse sentido, atribuímos a esses excertos possibilidades de reflexividade (quando Gustavo percebe/analisa suas dificuldades, conflitos) e também associamos à Dimensão Mudança, uma vez que ao (re)conhecer suas próprias dificuldades, exteriorizando-as, Gustavo aponta para uma possibilidade de rompimento de práticas acríticas de seu trabalho, em que o conflito gerado nesse momento possa ter colaborado e/ou possa vir a colaborar com o seu desenvolvimento.

Prosseguimos apresentando as discussões em torno do SOT 11.

5.2.3. SOT 11 – “O Procedimento SD e As (Im)possibilidades de Agência dos(as) Alunos(as)”

O SOT 11 “O procedimento SD e as (im)possibilidades de agência dos(as) alunos(as)” foi definido na ACS de Carla, a partir de excertos ocorridos nas aulas de número 1 e 2, e na de Gustavo, com base nas aulas 3 e 9.

A partir de todos os excertos escolhidos, além de termos discutido outros temas com Carla e Gustavo, também procuramos iniciar discussões sobre momentos específicos que demonstravam as possibilidades de participação mais efetiva dos(as) estudantes nas discussões ocorridas durante as aulas.

O Quadro 51 apresenta as transcrições referentes ao SOT 11 “O procedimento SD e as (im)possibilidades de agência dos(as) alunos(as)”:

Quadro 51: SOT 11 e as transcrições das sessões de ACS

SOT 11 - "O procedimento SD e as (im)possibilidades de agência dos(as) alunos(as)"
Excertos da ACS de Carla
Excertos correspondentes à Aula 1
Carla: (A) Naquele momento eu queria que eles tivessem é... que eles fossem introduzidos na ideia do trabalho que ia acontecer. (B) A gente ia trabalhar acerca da tecnologia empregada na educação com a análise dos infográficos. PP: Aha Carla: (C) Eu acho que isso, que essa ideia ficou clara pra eles PP: Aha Carla: (D) Né, do que nós leríamos e daí por diante o que nós faríamos seria sob esse prisma. (E) A gente estaria andando nessa direção. E eu vi que ficou. Então, como eu falei se foi positivo ou negativo sair daquilo que eu tinha esquematizado eu não tenho clareza, mas ... PP: Atingiu o objetivo... Carla: (F) Eu acredito que o que eu queria que eles soubessem, que era o assunto do nosso trabalho, eles ficaram sabendo. [...]
Excertos correspondentes à Aula 2
PP: (G) Tem esse momentozinho aqui.. que os meninos falam alguma coisa Carla: (H) E que eu não aproveitei... PP: (I) E você acredita que não Carla: (J) Eu acredito que não. Assim, eles vão em tom de brincadeira. É sempre assim... (K) mas eu podia ter pego uma... ter feito disso uma âncora pra já responder, pra tirar deles uma resposta né, quanto naquele momento eles achavam que se usava... PP: (L) É... pra tentar realmente engajar... Carla: (M) Exatamente ... PP: (N) No trabalho que você queria que eles fizessem né? Então ... onde a participação deles ... Carla: (O) É realmente nesse momento eu não aproveitei mesmo PP: (P) Eu também achei que podia ter deixado eles falarem um pouco mais né e ouvido eles. Porque a gente pediu o trabalho pra eles verem na escola como um todo né, mas e o deles né? E eles? Eles falaram o que os outros viram né? Mas e o que eles, cada um deles... então acho que de repente pensar nessas questões né? [...] Carla: (Q) E mesmo que seja uma coisa do arco da velha pra sair um trabalho decente a gente tem momentos que é chato, que é tedioso, que é exigente, que tira a nossa energia... precisa que a gente ponha a mão na massa. Então tem hora que é legal, que é leve, é gostoso. A gente sai da aula feliz né, foi gostoso esse momento. Mas tem hora que tem que arregaçar a manga e nessas horas não tem perseverança, não tem comprometimento. É só na hora do joguinho, na hora da musiquinha... aí ... uhhh... delícia. Mas nos momentos em que... porque produzir, não é fácil produzir né. PP: (R) Mas tem que ter a via de mão dupla né. (S) Você foi mas eles não vieram. Carla: (T) Então, mas às vezes eu não fui a contento também. (U) Eu já tinha uma clientela que em parte não era de se comprometer. (V) mas eu também em alguns momentos eu não tive essa sacadas que precisava ter tido, pra de repente tentar trazer um pouco mais de sabor e daí ver aqueles alunos que não trabalham, não trabalhando. Carla: (W) Eu tive um aluno, o Gabriel, um loirinho, não sei se vai aparecer. PP: O que trouxe o infográfico quase pronto? Carla: (X) Isso. Eu não esperava nada daquele menino. Sabe aquele tipo de aluno assim bem abandonadinho, que não tem uma família presente, ele vai pra escola e tudo mas, produção assim dele, interesse, querer tira dúvida, querer é... aproveitar as aulas... não acontecia, nem em inglês e nenhuma matéria. Sabe? (Y) Aí quando eu vi ele aparecer com aquele infográfico eu fiquei feliz sabe? Porque um aluno que não se dedica a nada, nunca traz uma tarefa de casa e me apareceu, né.. PP: (Z) É... a gente tem que pensar nisso né. Você não vai conseguir atingir o 100% né, a gente nunca vai conseguir isso. Mas o pouco que a gente consegue, a gente já tem que considerar que a gente já tá conseguindo muito né? (i) Porque alguns não se envolveram, mas alguns se envolveram..

Carla: (ii) Alguns se envolveram, é, não eu não posso reclamar. Tem alunos que foram até o final e foram, diga-se de passagem, a maior parte desses que foram mesmo, que produziram o material até o final, eram aqueles alunos que não precisavam de nada de nota, sabe? Não precisavam. Não dependiam disso como sendo uma nota, (iii) mas fizeram, levaram o trabalho a cabo como se espera de um aluno que tem a sua responsabilidade, o seu comprometimento né?

PP: Isso é verdade.

Excertos da ACS de Gustavo

Excertos correspondentes à Aula 3

PP: (A1) Aí nesse momento, você tá falando sobre tecnologia, (B1) daí eles querem... tá vendo... que eles ficaram alvoroçados aí, querendo falar alguma coisa? Mas daí você falou pra eles ficarem quietos. Por que você não deixou eles falarem?

Gustavo: (C1) Ah ... mas eles falam demais.... se deixar eu não consigo da aula! (D1) Essa sala aí é terrível. (E1) Você viu né eu falo uma palavra e... psiu! Outra... psiu! Acabei de falar...psiu! (F1) Me irritei com esse negócio também... psiu! A aula inteira...rsrssr

[...]

PP: Rrsrsrs né... (G1) então aí... essa é uma parte que talvez é...

Gustavo: (H1) Talvez podia sair uma coisa boa né?

PP: (I1) Né... pra eles se envolverem mais né... e partir deles alguma ... vontade de querer investigar alguma coisa, não é? Só que você... corta eles né...

Gustavo: (J1) Claro... senão eu não consigo dar aula.

PP: (K1) É, então ... talvez alguma coisa pra gente pensar né? Envolver eles.

[...]

PP: (L1) E o trabalho com gêneros nessa perspectiva né... de ação, de agir por meio do gênero, ele necessita primeiro de tudo que o aluno esteja engajado, né (M1). E como que a gente consegue esse engajamento no aluno?

Gustavo: (N1) Deixando participar né?

PP: (O1) Não é? Então... é uma coisa que a gente tem que... pensar.

[...]

PP: Ó... novamente ... pretenção...

Gustavo: (P1) Então, mediante ali... é que... a gente assistindo assim é uma coisa não é? Você consegue notar que eles queriam participar. Mas como a gente tá ali na aula é... 99% é coisa... né... brincadeira... e você acaba no automático pedindo silêncio. (Q1) Entendeu? Eu nem... quis saber o que eles tavam querendo perguntar ali, eu já ... psiu...né... automático ... que nem pisar na embreagem do carro... quando você vê já freou.

PP: rrsrsr

Gustavo: (R1) Mas eu vou me ater mais a essa parte agora.. isso é ... censura que eles falam no rádio... passei pela censura ali

PP: É... não muito bom... né... (S1) penso que se talvez você deixasse eles ...

Gustavo: (T1) Participar...

PP: (U1) Né... pra ouvir deles, porque né... em que que ... a gente jogou pra eles, mas a gente não pegou deles o que eles queriam saber da tecnologia. Não é?

Gustavo: É... aí não tinha

PP: Não é? Então acho que essa é uma questão que a gente tem que, que...

Gustavo: (V1) É ... foi legal porque... é... se você não me mostra esse... essa falha...

PP: Não... não é falha... você falou... é .. você ...

(W1) pelo seu dia a dia lá que te leva a agir assim

Gustavo: (X1) Sim, automático. Mas você vendo aí, realmente, você tem razão ... interessante deixá-los participar e expor a ideia deles. O ambiente escolar é uma, um ambiente democrático né... por mais que eu tenha é... pedido silêncio né... poderia ao final ... olha, alguém quer comentar alguma coisa e tal... acho que eu não ofereci esse, essa ferramenta pra eles né.

[...]

Excertos correspondentes à Aula 9

Gustavo: (Y1) De positivo, acho que... alguma coisa daí seria a apresentação deles... eu achei positivo também.

PP: A apresentação lá no final?

Gustavo: É. Porque aquele grupo que você gostou mesmo (Z1) . eles fizeram um trabalho excelente, eles saíram da sala e foram funcionário por funcionário do colégio ... aquela entrevista lá, aqueles dados lá são reais. Diferente daquela outra menina que pegou dados dos Estados

Unidos ... eu nem né... então ... aquele trabalho que você recolheu, eles fizeram dados do colégio mesmo.

PP: Então você achou esse momento...

Gustavo: Legal, positivo.

PP: Legal... né? (i1) E o que você acha que levou esse grupo a ser diferente dos outros? Por que esse se destacou em relação aos outros, (ii1) que todos eles tiveram a mesma orientação que você deu pra todo mundo.

Gustavo: (iii1) Eu acredito que... quando você tem duas ou três pessoas que entendem sabe... (iv1) e caiu essas três pessoas no grupo e aí disseminou a ideia. Aquela menina, só ela que entendeu... (v1) acho que não entendeu muito bem. E como ela era uma líder, ela vendeu a ideia que ela comprou e o grupo acatou. Não tinha ali o, a ... um critério pra discutir se era aquilo ou não. Agora esse grupo aí, tinha 3 ou 4 pessoas ali que era o mesmo nível intelectual, então acredito eu que se um ou outro não entendeu, essas pessoas né, entraram e convenceram o que era realmente o trabalho que era pra fazer.

Fonte: a autora, com base nas transcrições das sessões de ACS de Carla e Gustavo.

As cores que se destacam nas transcrições do Quadro 51, apontam, em sua maioria para possibilidades de reflexividade e imersão. Interessante também observar os possíveis indícios de mudanças, principalmente, por parte do professor Gustavo.

Identificamos, tanto na ACS de Carla quanto na de Gustavo, momentos em que ambos não deram espaço para a voz dos alunos. Os excertos (G, H, J) em Carla e (B1, C1, P1) em Gustavo ilustram essas impossibilidades de participação da turma.

Carla, contudo, assim que ouviu nosso comentário inicial sobre a cena assistida, imediatamente, percebeu que poderia ter aproveitado o momento para que a turma se engajasse na discussão, ao que ela comentou no excerto (H): “E que eu não aproveitei”. Ao tratar do mesmo tema com Gustavo, foi necessário que fizéssemos uma pergunta direta para que ele se manifestasse, conforme verificamos no excerto (C1) “Ah ... mas eles falam demais.... se deixar eu não consigo da aula!”.

Chama-nos a atenção à constatação de Gustavo sobre não conseguir dar aula porque os alunos falam demais. Apesar de reconhecermos que, em muitos momentos os(as) estudantes tentam nos manipular inserindo perguntas/comentários para que a aula não avance em relação aos conteúdos programados, entendemos que essa mediação faz parte de nosso trabalho. Abrir espaços para diálogos e participações mais efetivas da turma é condição para um processo de ensino-aprendizagem que deseja possibilitar ações (trans)formadoras. Ou seja, a agência, a autonomia dos(as) estudantes passa pela nossa abertura, enquanto professores(as) para que isso seja construído. Passa pelo que Freire (2019) denomina de autoridade democrática:

[...] a autoridade coerentemente democrática jamais se *omite*. Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina. Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida. (FREIRE, 2019, p. 91)

É também em Freire em quem nos apoiamos quando trazemos a perspectiva de uma prática educativa voltada à autonomia dos(as) estudantes e, da mesma forma, à autonomia dos(as) docentes por meio de processos de formação continuada crítico-transformadora. Enfatizamos, contudo, que essa autonomia não se coaduna com práticas neoliberais de mercado, pautadas pelo individualismo, pela competitividade. Nem tão pouco com o significado que carrega o termo protagonismo: “Qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais. Característica do personagem principal, mais importante [...]” (Dicionário online de português⁹². Quanto ao emprego do termo “protagonismo” no contexto educacional, Liberali (2020) assevera:

Na concepção da palavra, portanto, é possível compreender que formar protagonistas estaria mais ligado a uma visão de educar para a reprodução ou para a adaptação no sentido de que o protagonista se ajusta ou responde às demandas sociais de maneira bem-sucedida. (LIBERALI, 2020, p. 83).

Ao contrário, a autonomia da qual tratamos é uma autonomia aberta à comunicação dialógica, à interação com o outro, com o diferente; guiada pelo “falar com” muito mais do que o “falar para”, com vistas à manutenção de processos de reflexões críticas em detrimento de uma visão ingênua do mundo (FREIRE, 2010).

A fala de Gustavo, contudo, em um outro ponto da ACS, também nos chama a atenção por talvez nos dar indícios sobre o que ele considera “dar aula”. O excerto a que nos referimos encontra-se no SOT “Condições objetivas de trabalho e as formações continuadas” em que Carla e Gustavo abordam mais efetivamente

⁹²Consulta realizada em: <https://www.dicio.com.br/protagonismo/>

questões referentes às condições objetivas de trabalho. Segue a transcrição desse momento:

Quadro 52 - Transcrição 09: ACS Gustavo

01/09/18	Gustavo	[...] ontem eu dei uma aula show, sabe aquela aula show? Aula show, show aula. Sabe? [...] Então tava tão assim num astral legal, bacana que eu consegui passar uma sinergia bem, bem legal. E foi assim tipo uma aulão vestibular, sabe? Eles participaram, eles ficaram assim ligados na aula, eu consegui fazer isso aí. [...] Então, não é sempre que eu consigo fazer, que eu tô motivado, que eu tô descansado, né. Que nem, hoje mesmo, eu levantei cedo 6 horas da manhã pra elaborar prova, pra depois dar tempo de assistir as aulas que você me pediu, que eu não tinha conseguido ainda. Então, é bem corrido pra mim, mas é, é... dentro do possível a gente sempre tenta melhorar.

Fonte: Transcrição da ACS de Gustavo.

O fato de Gustavo comparar uma boa aula (aula show) a uma aula típica de cursinho nos chama a atenção, dando-nos alguns indícios sobre suas possíveis concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que aulas de cursinhos caracterizam-se, basicamente, pela exposição do conteúdo por parte do(a) docente, cabendo aos(às) estudantes ouvir, tomar nota e, quando muito fazer perguntas sobre o que não entenderam, compreendemos que esse encaminhamento metodológico, por si só, talvez não seja o mais apropriado quando se objetiva um processo de ensino-aprendizagem voltado à autonomia dos(as) estudantes, promovendo possibilidades de agência e, portanto, constituindo-se como processos voltados a (trans)formações.

Gustavo, contudo, associa esse modelo de aula como sendo algo positivo e algo a ser, possivelmente, transposto para seu contexto de trabalho, o que, de certa forma, vem a ser corroborado quando ele afirma no excerto **(C1)** o fato de que “se deixar a turma falar, ele não consegue dar aula”. Talvez devêssemos ter problematizado com ele o porquê de trazer esse modelo de aula de cursinho como sendo uma boa aula e como esse contexto se diferencia e/ou se aproxima do contexto da sala de aula do ensino regular em que ele atua. Mas, a despeito de não termos sido tão específicas em nossa intervenção nesse momento, a forma como o diálogo foi se construindo suscitou algumas verbalizações em Gustavo, para as

quais chamamos a atenção por entendermos que podem apontar para indícios de possibilidades de mudança em sua prática. Ou, no mínimo, constituíram-se em momentos que o fizeram refletir sobre a necessidade de mudar ou não a sua prática e por que deveria ou não fazê-lo. Os excertos **(F1, N1, R1, V1, X1)** nas transcrições de Gustavo indicam essas verbalizações.

Entendemos que essas reflexões são importantes quando consideramos alguns elementos propostos por Stetsenko (2017) com vistas a uma pedagogia da ousadia. Dentre esses elementos, chamamos a atenção, por exemplo, ao que a autora apresenta como principais metas do ensino-aprendizagem: cocriação das ferramentas de agência para a voz e posição únicas de cada aluno na coautoria de um mundo compartilhado com outros. E, ainda, ao que ela afirma ser papel do professor o de ser um ativista aberto à colaboração e ao diálogo. Na esteira das discussões de Stetsenko (2017) e Freire (2010), Liberali esclarece:

Para uma Educação que esteja comprometida com a formação de agentes dos mais variados tipos, é necessário que os alunos tenham oportunidade de usar seus repertórios na produção de modos de participação sempre mais expandidos, o que poderá proporcionar envolvimento pleno na vida pública, econômica e comunitária e desenvolver potencial de construção de participação social ampla e equitativa. (LIBERALI, 2020, p. 85)

A esses pontos, aliamos as considerações já feitas, no Capítulo 4, acerca de duas etapas da SD, principalmente: a Apresentação da Situação de Comunicação e a Circulação Social, ou seja, a primeira e a última etapa do procedimento. A primeira com a grande importância de apresentar possibilidades de um agir praxiológico e linguageiro com vistas a transformações, demandando assim a agência dos(as) estudantes. E a última, que concentra o resultado final de todo o estudo realizado ao longo da SD, indica a necessidade de promover a circulação social desse agir linguageiro e praxiológico, com o intuito de fortalecer e visibilizar esses agires, ampliando as possibilidades de transformações.

Ou seja, há aí uma necessidade clara de participação dos(as) estudantes. Uma participação que passa pelas possibilidades de fazer perguntas, tecer comentários, apresentar em sala de aula os resultados de atividades realizadas. Mas que, para além disso, possa constituir-se como possibilidades de (co)construção / (co)criação de ambientes geradores de reflexividade, ação, transformação. E, nesse

sentido, voltamo-nos aos conceitos de agência (STETSENKO, 2020) e de autonomia (FREIRE, 2010), os quais entendemos como essenciais nesse processo. Freire destaca que:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2019, P. 105)

Diante dessas reflexões, destacamos os excertos **(A, F, Y, ii)** em Carla e **(Y1, Z1)** em Gustavo, nos quais os docentes demonstram a valorização que deram aos momentos em que a turma participou, ainda que essa participação se restringisse a responder aos comentários docentes, ou ir até membros da comunidade escolar a fim de realizarem suas enquetes, ou ainda apresentar os resultados de suas pesquisas. De fato, foram momentos importantes e significativos apontados, mais especificamente por Gustavo que, inclusive solicitou que assistíssemos a um excerto da aula 9, considerada por ele um momento positivo justamente porque os(as) estudantes “foram a campo”, “realizaram o trabalho com dados reais” e apresentaram para a classe os resultados obtidos, conforme vemos nos excertos **(Y1, Z1)**.

Conforme já explicitamos, consideramos que essas são formas de se abrirem espaços para a agência dos(as) estudantes, mas poderiam e deveriam ser ampliadas, como também já discutimos. E, talvez, essa ampliação desejada não tenha ocorrido por não ter sido esse um ponto enfatizado durante o curso ofertado aos(às) participantes da SF.

Fazemos essa constatação, pois até mesmo durante a ACC, as reflexões sobre a “participação” dos(as) estudantes emergiu, a pedido da professora Carla. De certa forma, Carla demonstra uma compreensão sobre a possível falha no material por ela elaborado justamente por não ter conseguido “alcançar” os(as) estudantes, desencadeando, uma participação “superficial” deles(as). Entendemos que, o fato de termos conversado com a professora sobre essa questão, durante a ACS pode ter contribuído para emergir nela processos de reflexividade em torno dessa questão, os quais ela exterioriza na ACC.

Por outro lado, Gustavo, quando chamado a comentar, durante a ACC, sobre esse mesmo ponto não considerou ter havido problema algum com relação à participação de sua turma. Em sua avaliação, o fato de terem saído pela escola em

busca de dados para a elaboração do infográfico e terem feito a apresentação do texto produzido para a classe, foi suficiente como indicativo de certo grau de sucesso. Em sua avaliação o envolvimento dos(as) alunos(as) “foi legal”.

Segue a transcrição dessa parte da ACC:

Quadro 53 - Transcrição 10: Autocofrontação cruzada I

31/10/18	Carla	[...] num foi um modo atraente de colocar o trabalho que a gente ia fazer. Eu não consegui chegar em algo que pudesse ser mais motivador pra eles. Eu expliquei, falei demais pra eles [...] mas num houve um jeito bem motivador pra eles terem vontade de fazer, de produzir o próprio infográfico. Então esse foi um ponto que me deixou insatisfeita.
	PP	Isso que você retrata no primeiro momento que você tá lendo parte dos objetivos com eles, tem o motivo de produzir o infográfico, né?
	Carla	Era aí que era pra lançar o trabalho de uma forma que os alcançasse, uma vontade que levasse a um envolvimento pessoal com aquilo que ia ser feito e não foi assim que aconteceu. [...] mas olhando assim, eu acredito que tenha feito diferença pra maneira como eles se envolveram superficialmente com o trabalho. [...] Não foi suficiente colocar que nós faríamos pra colocar, pra mostrar pros outros o que a gente tinha descoberto das entrevistas, isso era o objetivo [...]
	PP	Não conseguiu...
	Carla	[...] se fosse eu no lugar deles não ficaria envolvida também.
	Gustavo	Eles apresentaram?
	Carla	Eles não apresentaram porque a gente tava nos últimos dias de aula, então as equipes que concluíram imprimiram os infográficos [...] então duas equipes fizeram muito bem, uma delas inclusive quebrou, uma equipe entregou uma página e a outra entregou outra página, e duas equipes não entregaram nada.
	PP	[...] e você usou o mesmo material, também sentiu a mesma coisa, Gustavo? Que o objetivo talvez pudesse ser algum outro mais... tivesse mais a ver com eles?
	Gustavo	Não no meu caso, eu achei que eles se envolveram, tanto é que eles foram a campo, pesquisaram, fizeram é que nem

		os dela fizeram. Saíram, entrevistaram diretor, os funcionários. Apresentaram o trabalho, então teve algum envolvimento eu acho até que ficaram motivados. A minha falha foi levar mais para o lado técnico porque eu sou formado em informática [...] Claudia pegou isso aí, eu nem me toquei, mas quando olha... uma falha minha, [...] Mas assim, o envolvimento dos meus alunos eu achei legal.

Fonte: Transcrição da ACC.

Observar as constatações de Carla acerca dos significados que permeiam um ensino com base em gêneros, assim como observar as verbalizações de Gustavo sobre a falta de condições objetivas de trabalho dignas e, ainda, as (im)possibilidades de expansão de alguns conceitos por parte do próprio Gustavo nos indicam claramente a urgência de processos formativos que abram espaços para ouvir, para fortalecer redes, para reflexividade, para abordar conteúdos científicos, técnicos, pedagógicos.

As verbalizações de reflexividade de Carla e Gustavo reforçam, portanto, a necessidade de processos fortalecidos de formação continuada que, de acordo com Magalhães e Callian “superem as oposições instauradas entre pesquisa-ensino, conteúdo-forma, licenciatura-bacharelado, teoria-prática (GATTI, 2019), buscando a construção de percursos formativos novos.” (MAGALHÃES e CALLIAN, 2019, p. 147). Nessa direção, voltamo-nos à SF e avaliamos que esse formato de organização de formação continuada possibilita que as Dimensões de uma FCCT sejam contempladas e/ou complementadas, como por exemplo, a Reflexividade.

A exemplo da reflexividade possibilitada na SF, apresentamos, a seguir, um excerto da ACC em que Gustavo, ao assistir a uma aula de Carla, traça paralelos e exterioriza suas constatações:

Quadro 54 - Transcrição 11: Autocofrontação cruzada II

31/1018	Gustavo	Então essa aula, olhando o trabalho dela eu percebi que na hora de apresentar os aparelhos ela comentou, ela focou no infográfico, eu não comentei... porque eu falei muito do infográfico no começo, depois eu achei que ia ficar falando muito de texto curto e imagens e ia ficar repetitivo, maçante, fui mais pro lado da tecnologia.
	PP	E essa aula toda praticamente toda você ficou...
	Gustavo	Sim, eu fui mais pro lado tecnológico da coisa, por ter a

		formação na área. Eu achei bem legal o que ela colocou porque apresentando ali os aparelhos ela comentou sobre o infográfico, o texto curto e imagens [...]

Fonte: Transcrição da ACC.

Chamamos a atenção para a fala de Gustavo em “[...]olhando o trabalho dela, eu percebi[...]” , pois entendemos que denota a importância da AC como um instrumento que possibilita a mediação, pela linguagem, em prol do desenvolvimento de saberes e capacidades docentes (neste caso do Saber Regência das aulas). Complementando essa discussão, trazemos Oliveira(1997) “[...] A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p. 33)”.

Ainda, percebemos na fala de Gustavo, nesse momento da ACC a ratificação do que ele já mencionara durante a ACS com relação a suas dificuldades sobre o ensino com base em gêneros. Quando ele menciona que já havia comentado com a turma que o infográfico é “gráfico, imagens e textos curtos” e que por esse motivo decidiu não ficar repetindo essa informação para não ficar cansativo para os(as) estudantes, denota a superficialidade com que compreendeu o gênero infográfico, o qual por sua vez, carrega grande complexidade e riqueza, haja vista o modelo teórico do referido gênero apresentado por nós.

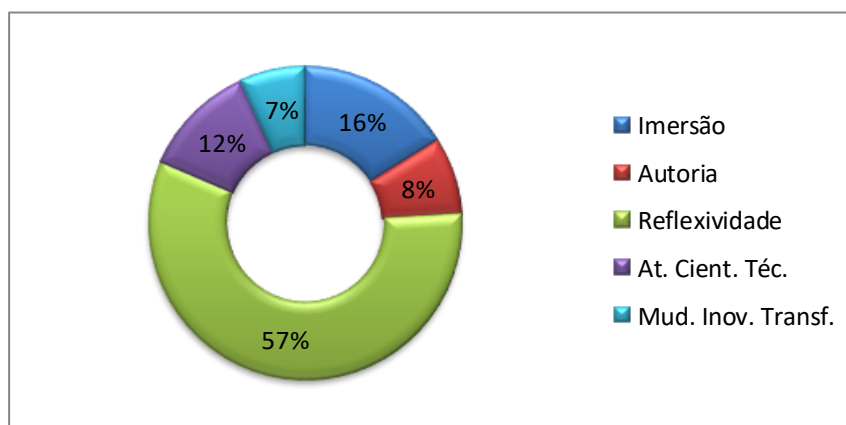
Nesse sentido, voltamos a defender a importância de ações que se voltem a pensar sobre a organização de modelos didático/teóricos de gêneros que possam fazer parte do contexto de ensino-aprendizagem da educação básica. Levando em consideração os relatos de Gustavo acerca de suas condições objetivas de trabalho, imaginamos o quanto seria quase impossível, para ele, ocupar-se de elaborar os modelos teórico/didático dos gêneros com os quais iria trabalhar. E, muito provavelmente, essa impossibilidade retratada na fala de Gustavo possa se estender a muitos(as) outros(as) docentes, cujas condições objetivas de trabalho dificultam e, por que não dizer, até mesmo impedem o desenvolvimento pleno de saberes e capacidades docentes tal qual apresentamos em nosso estudo.

Entendemos que a organização de modelos didático/teórico de gêneros poderia ajudar os(as) docentes a compreenderem mais profundamente as características contextuais, discursivas, linguístico-discursivas pertinentes a um

determinado gênero. Talvez essa pudesse ser uma das ações a serem empreendidas em processos de FCCT, a qual se voltaria a ouvir dos(as) participantes suas necessidades e anseios quanto ao assunto, podendo culminar com propostas de elaboração de modelos teórico/didático de gêneros. No caso de Gustavo, essa necessidade ficou muito clara. E, minha experiência obtida enquanto ocupante do cargo de técnico-pedagógica em um NRE, permite-me afirmar que essa necessidade é compartilhada por muitos outros(as) professores(as), tanto de língua inglesa quanto de língua portuguesa. Contudo, ressaltamos que esse entendimento só nos foi possível quando foram abertos espaços de escuta, de diálogo com os(as) professores(as), seja neste estudo que ora apresentamos, seja nos momentos de formação implementados quando atuava como técnico-pedagógica em um NRE.

Ratificando a importância de espaços para diálogos construídos com e não para, entendemos que os processos de dialogicidade instaurados via linguagem durante as sessões de autoconfrontação potencializaram tais espaços, possibilitando, principalmente, a presença das dimensões Reflexividade e Imersão, conforme demonstrado no Gráfico 9:

Gráfico 9: Dimensões de uma FCCT nos SOT 1,4,11 das ACS de Carla e Gustavo



Fonte: a autora.

O predomínio das dimensões Reflexividade e Imersão, por meio das etapas da AC, ecoa Freire quando ele afirma que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, [1970]1987, P. 50).

Possibilitar espaços para que Carla e Gustavo e, posteriormente, o grupo todo pudessem verbalizar suas percepções, sentimentos, dúvidas, sugestões rompe com esse silêncio que muitas vezes se impõe (ainda que veladamente) em processos de

formação continuada que coloca o(a) professor(a) como “protagonista” de sua própria formação impingindo-lhe a tarefa de, sozinho, voltado a seus próprios pensamentos e conclusões, buscar rompimentos com práticas acríticas do fazer docente. Mas, o fato é que, na verdade, em muitos casos, o intuito possa não ser mesmo esse rompimento, mas sim a perpetuação de práticas de aceitação, acomodação, adaptação.

Em oposição a esse não diálogo, é Freire novamente quem adverte: “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (FREIRE, [1970]1987, P. 50).

A partir das problematizações que emergiram a partir das interações ocorridas durante a ACS de Carla e Gustavo, realizamos uma divisão em onze Segmentos de Orientação Temática - SOT. Desses, fizemos uma análise mais detalhada de três SOT, conforme já apresentado. Com base nessas análises, elaboramos o Gráfico 9, o qual aponta a forte presença de momentos de reflexividade, ratificando a importância dessa etapa da SF. Isso porque ela vem complementar as etapas anteriores.

Embora não tenhamos analisado os dados referentes à etapa de implementação do material produzido, entendemos que as demais etapas se complementam com a etapa da AC, a qual caracteriza-se pela criação de espaços de dialogicidade potencializando a reflexividade a partir da imersão nas próprias práticas docentes. Espaços esses que podem ser ainda mais ampliados no momento da extensão ao coletivo - EC, quando todos os participantes da SF se reúnem para o fechamento desse ciclo e, em nosso entendimento, para traçar ações para que o ciclo seja continuado com e a partir de novas ações acordadas entre o grupo.

Assim, no dia 11 de setembro de 2019⁹³, realizamos a etapa da EC. Para essa etapa, novamente, orientamos Carla e Gustavo para que fizessem a escolha de um excerto de suas aulas para que pudessem assistir junto com o restante do grupo.

Para essa escolha, pedimos que pensassem em um momento das aulas que lhes tivesse causado algum conflito, que lhes tivesse impulsionado a refletir sobre o material (sequência didática) ou ainda sobre sua própria postura, sobre a postura

⁹³ Esse espaço de tempo entre a ACC e a EC se deveu ao fato da realização de meus estudos sob a orientação da professora Anna Stetsenko, em Nova Iorque.

dos alunos, sobre as condições de trabalho, sobre as formações continuadas, enfim, algum momento que os tivesse deixado pensativos, de alguma maneira. Da mesma forma, também selecionamos um excerto de aula de cada um dos dois professores, totalizando quatro (04) excertos que foram compartilhados com o grupo, seguidos de discussões.

Carla escolheu o momento da aula 2, em que ela lê com a turma os objetivos do trabalho que se inicia. Gustavo pede para assistirmos um excerto da aula 9 no qual a turma apresenta o infográfico produzido. De nossa parte, escolhemos um excerto da aula 8 de Carla, no qual ela dá feedback a cada equipe sobre suas produções. De Gustavo, escolhemos excerto da aula 3 em que ele realiza as atividades do Módulo 1, não abrindo possibilidades para a turma manifestar suas opiniões.

O que percebemos nas escolhas de Carla é que ela chega à etapa da Extensão ao coletivo ainda com a mesma inquietação, muito forte para ela, sobre como engajar os(as) estudantes em uma produção que lhes fosse significativa e que, em sendo significativa, despertasse neles o interesse pelo estudo que se iniciava. Quanto a Gustavo, percebemos que valorizou a participação da turma, a partir do resultado da apresentação deles. Mas, diferentemente de Carla, ele, ainda nesse momento, não chegou a perceber que o processo de ensino-aprendizagem com base em gênero, voltado para a expressão escrita, no caso da SD implementada por eles, demandaria uma proposta para um agir social. E que, apresentar o resultado para a turma poderia não ser um agir social que engajasse, efetivamente, a turma em processos voltados a transformações sociais – motivos para o agir, sobre os quais Carla tanto pensou.

Tanto no excerto escolhido por Carla quanto no de Gustavo identificamos discussões que se associam ao SOT 11 “O procedimento SD e as (im)possibilidades de agência dos(as) alunos(as). Segue um excerto da EC em que Carla expõe suas angústias:

Quadro 55 - Transcrição 12: Extensão ao Coletivo

11/09/19	PP	Então... esse é o trechinho que a Carla sugeriu que a gente assistisse junto. Vocês têm alguma coisa pra comentar?
	Gustavo	Turma excelente, professora excelente... aprovada!
	PP	Muito bem! rsrsrs... Por que você escolheu esse trechinho,

	Carla?	
Carla	Eu escolhi porque conforme a gente tinha discutido eu não consegui pensar em uma maneira que tornasse pra eles atraente a ideia de produzir o que eu queria que eles produzissem. [...] esse era o momento pra eu conquistá-los... mas eu não consegui fazer isso.	
Beatriz	O que você queria era aguçá-los, né?	
PP	Mas e quanto à reflexão que ela fez? Ela julga não ter conseguido prender, despertar, conquistar o aluno pra essa produção, tornar significativa. [...] Vocês concordam com essa reflexão que ela fez? Qual sensação vocês têm?	
Gustavo	Pela aula, pelo contexto da aula foi 100%. Agora, a conclusão que ela chegou desse...	
PP	Mas, assim... vocês disseram que a aula foi boa. Mas, em sendo boa ... assim... vocês acham que os alunos ficaram motivados pra produzir?	
Cida	O que a gente percebe que não né?	
Carla	Se eu fosse aluna e eu fosse ouvir essa proposta, e se dessa proposta dependesse minha interação, eu também não teria ficado encantada pelo trabalho que tinha que fazer. Eu ia fazer porque a profe mandou eu fazer, mas não porque me cativou, não porque eu sentisse que ali tinha um momento importante pra eu trabalhar. E foi isso que aconteceu com eles.	
Beatriz	E por que você acha que... [...] Será que é porque de repente eles não estavam um tanto em contato com esse gênero como você pensou que estivessem?	
Carla	Eu acho que não... é porque não é interessante... ó... produzir infográfico pra compartilhar suas descobertas... [...] Eu ajudei a elaborar as perguntas para as entrevistas ... tipo não tem algo forte pra eles ali, né?	
PP	Eles iam entrevistar para...	
Carla	Para indagar quais ferramentas disponíveis, quais as que eles utilizavam, pra quais finalidades utilizavam...	
PP	E pra eles fazerem o que com isso?	
Carla	Eles tinham que tabular esses dados pra poderem transformar no infográfico.	
PP	E fazer o que com o infográfico?	

	Carla	Comunicar depois... apresentar o resultado.
	PP	E apresentar para quê?
	Carla	Para colegas, basicamente para colegas [...]
	PP	Mas a finalidade pra divulgar o resultado seria só divulgar?
	Gustavo	Tornar público.
	Beatriz	Sabe o que eu percebo nos meus alunos? Eles não gostam de divulgar o que fazem [...]
	Deise	Gente... mas eu sou o contrário... tem uns que gostam...
	PP	Talvez a gente... talvez a questão fosse assim... de ir além do divulgar ... algo para além de só... não é só divulgar, porque divulgar é um grande ... mas talvez esse ... é ... envolver o aluno, torná-lo responsável pela produção devesse ser algo para além do que divulgar.
	Fernanda	Qual seria o além do que, Claudia?
	PP	Então... qual seria? Que que vocês acham?
	Fernanda	Eles ensinarem quem usa? Por exemplo, o pessoal que usa menos tecnologia ... ensinar a evoluir? [...]
	PP	Então, esse foi um ponto que a Carla levantou que faz a gente refletir né? Por que eu tô pedindo a produção? É só pra eles exercitarem a língua, é só pra ele divulgar? É só pra eu dar nota? É... é pra quê?

Fonte: a autora.

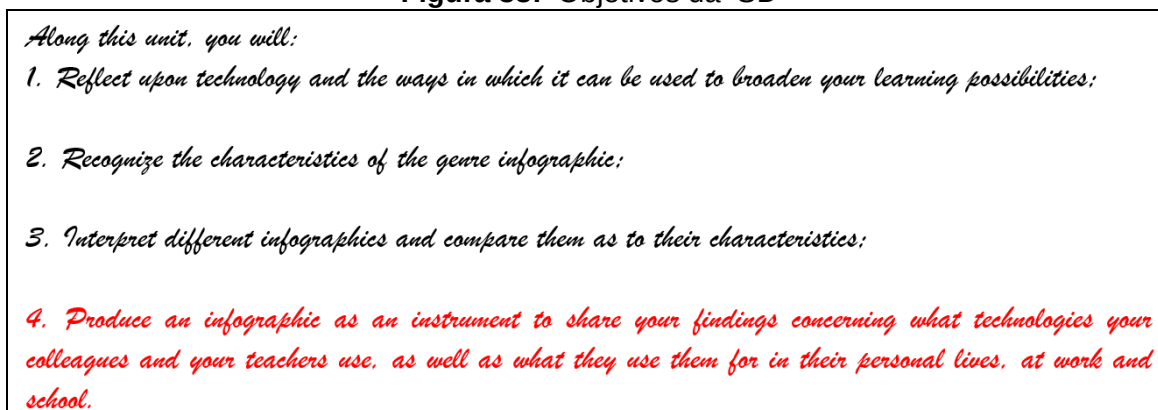
Com relação ao envolvimento dos(as) estudantes na atividade de produção escrita, destacamos alguns termos proferidos por Carla, Beatriz e por nós: “atraente, conquistá-los, encantada, momento importante pra trabalhar, motivado, aguça-los.” Esses termos indicam que há a percepção de que os(as) estudantes precisam se sentir engajados na atividade proposta para que ela não seja somente uma tarefa a ser cumprida para obtenção de nota.

Contudo, não emergiu desse diálogo o entendimento ou o reconhecimento de que os (as) estudantes precisariam sentir, reconhecer que o conteúdo que está sendo ensinado não é apenas para cumprir um planejamento preestabelecido, sem relações diretas com o contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos. Carla exteriorizou esse entendimento, conforme já apresentamos em nossas discussões sobre o SOT 4, quando ela diz: “[...] a transformação, produzir

transformação, ser agente de transformação social.” Mas, nesse momento da EC ela não voltou a fazer essa associação e, nem tão pouco, os(as) demais participantes o fizeram.

Com isso, procuramos instigar Carla e todo o grupo, fazendo uma série de indagações acerca do projeto de classe proposto na SD, o qual destacamos em vermelho na Figura 33:

Figura 33: Objetivos da SD



Fonte: SD elaborada por Carla e Deise.

Diante da exteriorização de Carla sobre seu entendimento de que o projeto de classe não foi motivador o suficiente para engajar os(as) estudantes, Beatriz chega a mencionar que talvez pudesse ser pelo fato de o gênero infográfico não ser tão próximo dos(as) estudantes ao que Carla rebate dizendo que esse não seria o problema.

Nossa atitude foi a de tentar levar o grupo a perceber que a atividade poderia ir além do objetivo de compartilhar informações, relacionando ao Saber Atitudes de aprendizagem autônoma, mais especificamente à Capacidade “(co)criar ambientes geradores de reflexividade, ação e transformação com e a partir da linguagem”. Contudo, não fomos diretas nos questionamentos. Ao contrário, nossa intenção foi tentar “dar pistas” para que o grupo conseguisse perceber essa possibilidade. Daí a sequência de perguntas feitas por nós: “entrevistar para? Pra eles fazerem o que com isso? Fazer o que com o infográfico? Apresentar para quê? A finalidade pra divulgar o resultado seria só divulgar?”. E, como a proposta da SD não envolvia, de fato, um agir social voltado à reflexividade e transformação, as respostas dadas por Carla e também por Gustavo tornam isso visível. Ou seja, não

havia ali uma projeto de classe para um agir social transformador. Mas sim, um projeto de classe que se voltava a constatar a realidade que se tinha. E isso incomodou Carla a ponto de ela verbalizar esse incômodo nos três momentos da AC.

Complementando nossas indagações ao grupo, questionamos se não seria importante que o projeto de classe se voltasse para algo que fosse além de “divulgar os resultados da pesquisa”. E, nesse momento, Fernanda apresenta uma sugestão que poderia ser levada em consideração. Ou seja, todo o processo de diálogo travado nesse momento pode ter dado início a um (re)pensar sobre o porquê de realizarmos certas atividades com os(as) estudantes.

Assim, o conflito vivenciado por Carla relacionado à etapa da SD denominada de Apresentação da Situação veio à tona em todas as etapas da AC compartilhando seu conflito com os(as) demais colegas que, se ainda não tivessem tido nenhum momento de reflexão sobre essa questão, podem ter iniciado, a partir das falas de Carla, processos de reflexividade em torno da necessidade de pensarmos sobre os porquês de solicitarmos essa ou aquela produção escrita e/ou oral a nossos(as) alunos(as).

Complementando o que discutimos acerca das dimensões de uma FCCT, organizamos o Quadro 56:

Quadro 56 – Saberes e capacidades docentes nas sessões de AC

Dimensões de uma FCCT	Saberes docentes	Capacidades docentes referentes a:
- Reflexividade - Autoria - Imersão - Redes - Formação pela linguagem - Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica - Mudança, inovação, transformação	Contexto	- objetivos – seu contexto de atuação – necessidades e expectativas da comunidade escolar; - avaliação crítica – sua prática pedagógica, feedback dos estudantes; nos resultados da aprendizagem; - contribuições de práticas colaborativas e produção de conhecimento em coletividade; - problemas didático-pedagógicos; - recursos (in)disponíveis - ensino em que atua.
	Metodologia e planificação das aulas	- escolhas teórico-metodológicas; - planificação dos conteúdos; - objetivos de ensino-aprendizagem; - organização do curso; - tratamento dado às práticas discursivas, análise linguística, léxico, elementos socioculturais;

	Recursos	-análise / avaliação / seleção / adaptação de materiais didáticos; - envolver os alunos em processos de escolha
	Regência das aulas	- conteúdos linguísticos com base nos gêneros de texto; - (inter)ações docente com os alunos e dos alunos entre si; - gerenciamento das atividades em sala; - uso da língua alvo; - gerenciamento de conflitos; - (co)criação de processos colaborativos e dialógicos; - contribuições de práticas colaborativas, produção de conhecimento coletivamente; - (co)criação de visões de um futuro melhor;
	Atitudes de aprendizagem autônoma	- desenvolvimento da autonomia dos alunos; - (co)criação ambientes geradores de reflexividade, ação, transformação; - inserção de atividades significativas, desafiadoras; - planificação e gerenciamento de projetos; - assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho, expandir essa mesma possibilidade para seus alunos; - estabelecimento de razões claras para suas ações e atividades geradoras de desenvolvimento.
	Conhecimento teórico-científico	- referências teórico-científicas que subsidiem a práxis; - assumir posicionamentos; - compreender o conteúdo específico da disciplina como instrumento simbólico mediador nos processos de desenvolvimento.

Fonte: a autora.

Ao identificarmos a possibilidade de os momentos de AC (autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e extensão ao coletivo) potencializarem o atendimento das sete dimensões de uma FCCT, identificamos também que os diálogos travados, os conflitos, as dúvidas, as sugestões, as trocas, as constatações, as percepções que emergiram ao longo das sessões de AC, podem ter sido capazes de promover aproximações com saberes e capacidades docentes, conforme demonstrado no Quadro 56.

Nesse sentido, voltamo-nos a seguir, a uma análise mais global da SF implementada por nós buscando promover um diálogo entre os dados de nosso estudo.

5.3 OS DADOS EM DIÁLOGO

A proposta de uma SF para a formação continuada envolve um processo longitudinal, composto por vários momentos, conforme já descrevemos. Em nossa pesquisa, propusemo-nos a analisar os dados obtidos a partir de alguns desses momentos.

No capítulo 4, analisamos a MSD utilizada durante a realização do curso ofertado aos(às) docentes. Analisamos, também, a SD elaborada por Carla e Deise durante os encontros do curso.

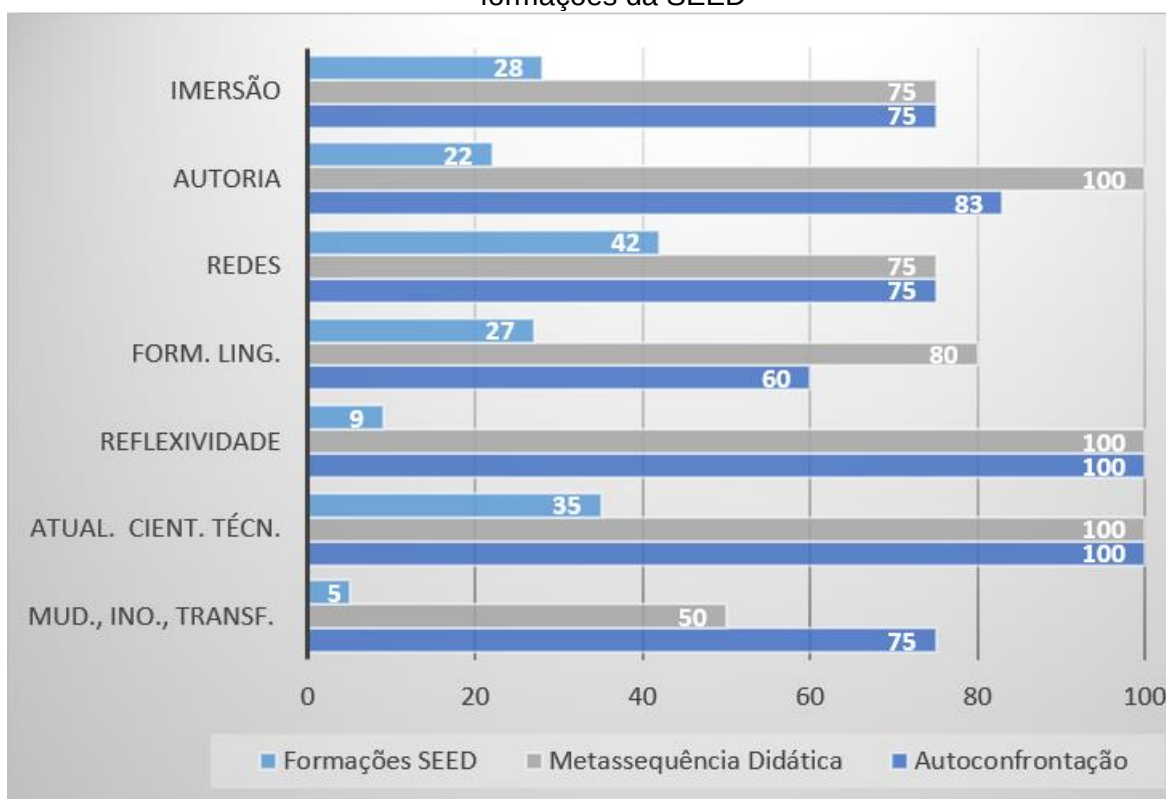
No capítulo 5, nosso foco de análise recaiu sobre os dados dos momentos de AC, os quais retomaram a etapa da implementação da SD por Carla e Gustavo.

Assim, ainda que não tenhamos analisado o momento da implementação propriamente dita, ela aparece parcialmente contemplada por meio das sessões da AC. Da mesma forma, podemos ter alguns indicativos de como o curso se efetivou na prática, quando nos voltamos às análises da MSD e da SD.

Para além das análises pertinentes à SF, também nos empenhamos em analisar as ofertas de formação continuada oriundas da SEED, com o intuito de compreendermos, a partir dos dados obtidos, quais têm sido as características dessas formações; o que fizemos com as lentes de nosso referencial teórico.

Diante desse conjunto de dados já analisados e discutidos nos capítulos anteriores, apresentamos o Gráfico 10:

Gráfico 10: Dimensões de uma FCCT em dois conjuntos de dados da SF e nas formações da SEED



Fonte: a autora.

Para elaborarmos o Gráfico 10, valemo-nos das análises que realizamos quanto ao atendimento dos critérios de cada uma das dimensões de uma FCCT na realização das sessões de AC (autocofrontação simples, cruzada e extensão ao coletivo) e na MSD⁹⁴.

Também trazemos os dados do Gráfico 5, o qual apresenta o nível de atendimento de cada dimensão de uma FCCT nos eventos ofertados pela SEED.

Nos três casos analisados (AC, MSD e eventos da SEED), o gráfico 10 contempla os critérios totalmente atendidos, somente.

O que fica visível a partir do Gráfico 10 é o potencial de uma SF atender às dimensões de uma FCCT, quando a MSD utilizada e os momentos de AC apresentam significativos índices de atendimento das dimensões. E, em atendendo a essas dimensões, conforme já discutimos anteriormente, há também o potencial de serem abordados os saberes e capacidades docentes.

⁹⁴Conforme consta no Apêndice 12.

Por outro lado, apesar de reconhecermos todos os possíveis potenciais advindos das formações ofertadas pela SEED, as análises que desenvolvemos apontam para menores índices de atendimento das dimensões de uma FCCT, apesar de todas estarem presentes.

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

Não obstante a essa primeira constatação, que a nosso ver, fica evidenciada no decorrer dos capítulos 3,4, 5; não podemos também deixar de trazer para essa conversa entre os dados, o que se desnudou a partir das análises da MSD, da SD e da AC.

Iniciamos esta pesquisa com muitas certezas. Certeza de que o fortalecimento dos conhecimentos teórico-científicos por parte do(a) docente seria garantia para que ele(a) pudesse vir a adotar atitudes de agência, sendo portanto um ator, para além de um agente em seu contexto de trabalho. Certeza de que “pôr a mão na massa”, ou seja, elaborar seu próprio material didático lhe possibilitaria condições de se apropriar desses referenciais teórico-científicos.

No entanto, essas certezas foram se dissolvendo, ou foram dando lugar a outras certezas e também dúvidas, ao passo que o estudo ia se desenvolvendo. O que parece estar claro para nós, nesse momento, é que o conhecimento teórico-científico é essencial, elaborar seu próprio material é altamente enriquecedor em vários aspectos. Contudo, é preciso que esse seja o desejo, a necessidade do(a) professor(a). Para isso, outra certeza que nos parece muito forte é a de que, acima de tudo, consigamos abrir espaços e condições objetivas para que os(as) professores(as) possam dialogar, expor, reivindicar, sugerir propostas, ações, anseios etc.

Com essas palavras, começamos a buscar traçar as reflexões para as considerações finais deste estudo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. (FREIRE, 2019, p. 100)

A fase final desta pesquisa coincide também com uma outra fase que se finaliza em minha vida. No ano de 2019, passei para a condição de professora aposentada da educação básica da rede pública estadual do Paraná. Mas, o fato de ter me retirado de cena desse contexto de sala de aula não me exime e não arrefece o meu desejo de continuar lutando e contribuindo para que os companheiros e companheiras que lá estão ou que ainda estarão possam se ver, se perceber e, de fato, se constituir como um ator, dotado de agência, que não apenas cumpre o que lhe é imposto pela mantenedora, mas que tem a possibilidade de analisar, questionar e produzir conhecimento, com toda a autonomia pertinente a essa possibilidade de atuação. Nesse sentido, retomo Freire em uma de suas afirmações em sua obra *Pedagogia da Autonomia*: “Que cansa, mas não desiste!”

Foram longos quase 30 anos em sala de aula, de muitos desafios, embates, muitas conquistas, avanços e retrocessos. O cansaço apareceu em vários momentos em que a desesperança parecia emergir com força. Mas, sendo uma professora esperançosa, do verbo esperar e não do verbo esperar, cheguei ao doutorado em busca de respostas, de caminhos e, com certeza, de mais incertezas que me conduzirão a continuar procurando qual o caminho a seguir, enquanto caminho.

Assim, é com esse espírito de busca por um caminho ou caminhos para construção de uma proposta de formação continuada na/pela/com/para a escola pública paranaense, que essa pesquisa se constrói. Foram longos cinco anos de doutoramento marcados por leituras, discussões, eventos científicos, escrita e reescrita, tensões, conflitos, ações, que somados a toda uma vivência no chão da

escola pública, culminam com a elaboração desse texto que aqui se encaminha para um ponto final.

O itinerário cursado por nós teve como objetivo geral investigar um processo de formação continuada de professores(as) de língua inglesa por meio de uma SF e suas inter-relações com Saberes e Capacidades Docentes e critérios de uma formação continuada crítico-transformadora, em diálogo com processos formativos ofertados pela SEED. A partir desse objetivo geral, destacamos alguns termos altamente importantes e norteadores do nosso estudo, a saber, i) formação continuada crítico-transformadora, ii) sequência de formação, iii) saberes e capacidades docentes, iv) processos formativos do estado do Paraná.

Esses quatro grupos de palavras permearam nossas ações e investigações, levando-nos a ter como ponto de partida a premissa de que o(a) profissional professor(a) nunca está pronto(a) e acabado(a), sendo mister que lhe sejam oportunizados processos de formação continuada fortemente embasados linguisticamente, pedagogicamente, axiologicamente, epistemologicamente e ontologicamente. Ou seja, defendemos a tese de que a Sequência de Formação se configura como uma possibilidade de organização para ofertas de formação continuada que se almejam crítico-transformadoras e possibilitadoras de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes dos(as) participantes.

Contemplamos em nossos estudos os referenciais voltados às discussões acerca do ensino como trabalho em uma perspectiva crítica com vistas a buscar possibilidades de transformações nos processos de formação continuada. Nesse sentido, apresentamos a nossa proposta para organização de processos formativos – a Sequência de formação, a qual é entendida em nosso estudo como um dispositivo didático que engloba um conjunto de ações voltadas à formação de professores(as) de línguas, a saber, i) revisão da literatura e diagnóstico da realidade; ii) planejamento, organização e elaboração de material didático; iii) implementação do material elaborado; iv) momentos de reflexão sobre o trabalho de implementação do material; v) momento de síntese acerca do processo da SF.

Embora tenhamos realizado escolhas para conduzirmos cada um desses momentos, como por exemplo, o ISD e o ensino com base em gêneros por meio da SD como referencial teórico-metodológico, a autoconfrontação como método para deflagrar processos de reflexividade, advogamos que outros referenciais podem ser

trazidos, outras formas de promoção da reflexividade podem também compor a SF, a qual não se propõe a ser uma camisa de força que engessa as possibilidades formativas. Muito contrariamente a isso, a proposta é que a SF possa servir como um dispositivo norteador de ofertas de formação diferenciadas e inovadoras.

Para tanto, apresentamos também, as sete dimensões que caracterizam uma formação continuada crítico-transformadora – FCCT. Partimos do entendimento de que uma SF, em todas as suas etapas, configura-se como uma possibilidade de atendimento dessas sete dimensões. Seja em uma SF organizada a partir dos referenciais teórico-metodológicos adotados por nós ou em uma SF que se organiza por outros referenciais, a proposta é que as dimensões de uma FCCT sejam levadas em consideração com vistas a amplificar as possibilidades de essa formação contribuir com o desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes.

Com isso, chamamos a atenção para as discussões em torno dos saberes a ensinar e para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009), conhecimentos disciplinar e pedagógico (LIBÂNEO, 2015), Saberes e Capacidades Docentes (STUTZ, 2012), (MIQUELANTE, 2019), (FRANCESCON, 2019), tendo sido adotados por nós os termos Saberes e Capacidades Docentes, conforme já explicitado e justificado.

Entendemos, portanto, que as sete dimensões de uma FCCT, aliadas ao dispositivo didático de formação denominado SF, ampliam as possibilidades de presença de elementos que tratem dos saberes e capacidades docentes nos processos formativos, ampliando, também, as possibilidades de se instaurarem processos e espaços potencializadores de uma postura ativista transformadora por parte dos(as) participantes. Discussão apresentada por nós com base nos estudos de Stetsenko (2017), Imbernón (2010) e Freire (1967, 2005, 2014, 2019).

Em função de nossa escolha para o método de pesquisa - Experimento Didático Formativo, buscamos uma organização diferenciada do gênero tese. Com isso, nos capítulos 3, 4, 5 os dados da pesquisa e suas análises se entrelaçam aos referenciais teóricos e às expansões apresentadas por nós.

A pergunta geral de nosso estudo se desdobrou em 04 perguntas específicas. A primeira: “Quais relações se estabelecem entre as formações continuadas de professores(as) de língua inglesa do estado do Paraná, oriundas da Secretaria de Estado da Educação, entre os anos de 2011 e 2019, considerando as dimensões de uma formação crítico-transformadora em suas inter-relações com

saberes e capacidades docentes?” foi respondida no capítulo 3.

Para tanto, realizamos uma busca, no site diaadiaeducacao, dos eventos ofertados pela SEED, tendo encontrado dados como o local, a abrangência, o período de realização, além do órgão proponente, objetivos, conteúdos e metodologia de cada evento. Empregando o procedimento de análise proposto por Bulea (2010) – Segmentos de Orientação Temática e Segmentos de Tratamento Temático, categorizamos os dados de cada evento formativo para, em seguida, realizarmos as análises com base nos critérios das 07 dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora. Feito isso, levantamos o percentual de atendimento total, parcial ou de não atendimento das dimensões em cada evento. Em uma etapa posterior, associamos as análises já obtidas aos saberes e capacidades docentes e, a partir dessas associações levantamos os percentuais de atendimento dos saberes docentes. Todos esses entrecruzamentos nos permitiram um olhar mais cuidadoso e metódico para os eventos formativos ofertados pela SEED, indo além de nossas percepções enquanto professora que participou de inúmeras formações ofertadas pela mantenedora SEED.

Mas, antes mesmo de nos determos aos eventos especificamente destinados aos(as) professores(as) de língua inglesa, nossos dados revelaram uma realidade de esvaziamento de ofertas de possibilidades formativas, a todos os atores que compõem a escola pública - agentes I e II, professores(as) pedagogos(as), gestores(as), bem como a todas as modalidades de ensino (educação básica, EJA, ensino técnico, educação do campo, quilombolas, unidades prisionais, comunidades indígenas, das ilhas). O cenário se torna ainda mais preocupante quando nos voltamos aos eventos específicos para as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História etc.). De uma oferta de 56 eventos no ano de 2011, passamos a 01 em 2019. Ainda que façamos a ressalva de que nossas buscas no ano de 2019 se restringiram a apenas o 1º semestre, os números são alarmantes. E, mesmo não sendo esse o foco de nosso estudo, não podemos ignorar os dados que encontramos e que, de certa forma, ratificam nossas percepções com relação aos processos de formação continuada.

Especificamente com relação às ofertas de eventos formativos destinados a professores(as) de língua inglesa, esse cenário se repete. De um total de 38 eventos em 2011, chegamos a 2019 com a oferta de apenas 02. Caso não tivéssemos realizado análise qualitativa desses eventos, apenas o dado quantitativo já seria, em

grande medida, motivo deflagrador de buscas por entendimentos desse cenário e, acima de tudo, busca por caminhos para o rompimento com essa desconstrução.

Ao longo do capítulo 3, buscamos entendimentos para esse cenário que se põe à nossa frente. Pautadas por estudiosos críticos, como Apple, Giroux, Freire, Kuenzer, Silva, Basso, dentre outros, procuramos desnudar o cenário de um trabalho alienado e alienante que vem na esteira de um contexto sócio-histórico neoconservador e neoliberal que parece adentrar, cada vez mais, a escola pública. Aliando todo esse arcabouço teórico a uma breve análise do contexto político paranaense entre os anos de 2011 e 2019, torna-se ainda mais claro esse avanço neoliberal sobre a escola pública, resultando em falta de investimentos, perda de direitos, aumento de cobranças por resultados em exames de larga escala, penalizações de profissionais, e, no caso específico de nosso estudo, diminuição das ofertas de eventos formativos.

Para além da constatação da diminuição das ofertas, procuramos realizar uma análise minuciosa de cada um dos 65 eventos formativos ocorridos entre 2011 e 2019. E, a partir de tais análises, constatamos que o problema não recaiu somente nos dados quantitativos, mas também, em certa medida, nos qualitativos.

Antes de mais nada, precisamos reafirmar aqui o que já mencionamos em diversos momentos do capítulo 3, com relação a esses 65 eventos. Não os consideramos totalmente inócuos e nem tão pouco desconectados da realidade que se tem. Não desconsideramos o valor de cada um desses eventos, cada qual a seu modo e em sua medida. O que nos parece ter ocorrido, em grande parte, foi o cumprimento de uma obrigação em ofertar processos formativos, haja vista as Resoluções de número 2007/2005 e 1776/2018, as quais regulamentam as atividades de formação continuada ofertadas aos profissionais da educação do estado do Paraná.

Um olhar mais atento aos eventos, pautado pelas sete dimensões de uma FCCT, levou-nos a identificar que os 38 eventos do ano de 2011 obtiveram 69% de atendimento total ou parcialmente das sete dimensões. Número parecido se deu em 2012 e 2018. Entre 2013 e 2016, houve uma queda drástica da quantidade e também com relação à aproximação de uma FCCT. O ano de 2019, porém, se destaca com um percentual de 78% de atendimento total ou parcial das dimensões. Contudo, é preciso levar em conta que foi analisado apenas um evento, o qual se repetiu em dois NRE.

Quando defendemos que as formações continuadas sejam como molas propulsoras para o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, e que as sete dimensões de uma FCCT propostas por nós possam servir como norteadoras para a organização dessas formações, entendemos que, aos eventos organizados pela SEED, faltou um olhar mais apurado com vistas a direcionar os esforços para organização de processos formativos mais fortalecidos e contínuos. Fato que se ratifica ao apresentarmos os resultados das análises da presença de cada uma das dimensões de uma FCCT, em que a dimensão Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica se sobressai, enquanto outras dimensões como Autoria, Formação pela linguagem, Reflexividade ficam em torno de 50 a 60% de atendimento. Atendimento esse que encontrou eco nos saberes docentes, os quais também giraram em torno dos 50% de atendimento total e parcial.

As análises nos levaram a concluir que, somando-se uns aos outros, os eventos podem se constituir em processos deflagradores de possíveis desenvolvimentos docentes. Ocorre que, tal como se apresentaram, isolados, desconexos, episódicos, sem delimitações teórico-metodológicas claras, sem possibilidades reais de dar voz aos(as) professores(as), de fortalecer o sentido de colegialidade, de entender o(a) professor(a) enquanto um ator de seu fazer docente, essas possibilidades de serem deflagradores de desenvolvimentos docentes se diluem e se perdem em meio a toda essa descontinuidade que se tornou visível quando nos debruçamos sobre esses dados.

A segunda pergunta de pesquisa “Quais inter-relações são recorrentes entre as dimensões de uma formação continuada crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes em um instrumento de mediação – a MSD?” foi respondida no capítulo 4.

Para procedermos às análises, elaboramos a sinopse da MSD com o objetivo de descrever, sucintamente, como o referido material foi organizado por nós. Assim, com base nos três níveis de análise (macroestrutura, pergunta geral e perguntas específicas) apresentamos o conjunto de atividades que compuseram o material. Em seguida, com base nos enunciados das atividades em cada macroestrutura, estabelecemos as possibilidades de determinado saber docente e suas capacidades apresentarem o potencial de serem contemplados a partir das referidas atividades.

Tivemos, portanto, um material organizado em torno de uma concepção de ensino com base em gêneros que, a partir de 19 macroestruturas, se relacionou com

todas as dimensões de uma FCCT, tendo 100% de atendimento dos critérios das dimensões Imersão e Reflexividade; 80% de atendimento dos critérios da Atualização científica e técnica, da Autoria e Mudança, inovação e transformação. Além de 60% de atendimento da dimensão Formação pela linguagem e, a com menor potencial de ser atendida, a dimensão Redes com 40%, o que se justifica uma vez que as atividades propostas não previam ações voltadas ao fortalecimento e manutenção dos grupos colaborativos que se formaram.

Com esse atendimento das dimensões, a MSD apresentou, também, um potencial de atender a cinco dos sete saberes docentes e 22 das 52 capacidades em uma inter-relação com todas as sete dimensões de uma FCCT. Sendo importante destacar a ausência do saber Avaliação bem como do saber Regência.

O que destacamos em relação à MSD analisada é que ela foi concebida com o intuito de promover uma conexão fortalecida e explícita com o referencial teórico-metodológico que viria a nortear todo o processo formativo ofertado aos(as)professores(as). E, assim sendo, denota a nossa preocupação com norteamentos teórico-metodológicos claros, definidos e fortalecidos na constituição de eventos formativos. O nível de atendimento dos saberes docentes Recursos e Conhecimentos teórico-científicos em um total de 50%, 83% para Metodologia e 62% para Atitudes de aprendizagem autônoma, além do atendimento das dimensões de uma FCCT, indicam o potencial (trans)formador que o material pode apresentar no conjunto que compõe a Sequência de Formação.

A pergunta de número 3: “Em que medida uma Sequência Didática (1ª e última versão), produzida por duas professoras participantes da SF, estabelecem relações com os referenciais teórico-metodológicos que sustentam sua elaboração e abordam as dimensões ensináveis do gênero infográfico?” Notamos que essa pergunta apresenta estreita relação com a pergunta anterior referente à MSD. Isso porque organizamos o referido material com o intuito de promover os estudos teórico-metodológicos acerca do ensino com base em gêneros a partir do ISD e sua vertente pedagógica – o procedimento SD. Daí nossa preocupação em compreender em que medida as compreensões teóricas por parte das professoras se materializaram ou não nas versões da SD elaborada por elas.

Para realizarmos essas análises, primeiramente, organizamos o modelo teórico do gênero infográfico o qual nos deu os entendimentos necessários para delimitarmos os elementos ensináveis do referido gênero. Em seguida, organizamos

a macroestrutura das duas versões associando-as aos elementos ensináveis presentes em cada versão.

Levando em consideração que essa se constituiu na primeira experiência das duas professoras quanto à elaboração de SD, entendemos ter havido uma significativa compreensão acerca dos elementos que caracterizam esse procedimento. As análises comparativas entre a 1ª e a última versão do material apontam para o que poderíamos entender como possibilidades de desenvolvimento de saberes docentes e suas capacidades, o que se tornou possível quando organizamos um processo de formação voltado às dimensões Autoria, Imersão, Redes, Formação pela linguagem, Reflexividade, Atualização científica e técnica, conforme já explicitamos nas análises da pergunta 2. E, em havendo possibilidades de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes mediante o atendimento das já mencionadas dimensões de uma FCCT, depreendemos que a dimensão Mudança também poderá vir a ser efetivada.

Contudo, ainda que tenha havido compreensões teóricas por parte das professoras levando a mudanças positivas entre as duas versões da SD, ficou visível que essas compreensões precisariam ser aprofundadas, mais discutidas a fim de possibilitar às professoras um olhar mais crítico em relação ao material a ponto de serem capazes de efetuar mudanças. Mudanças essas com vistas a atender, com mais propriedade e maior profundidade os elementos ensináveis do gênero infográfico, bem como os elementos/etapas que compõem o procedimento SD, buscando, com isso, elaborar um material que tivesse o potencial de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos – foco maior do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, também não houve, na SD, um projeto de classe voltado a um engajamento social. Fato que ficou muito evidenciado durante as sessões de autoconfrontação, por meio das reflexões de Carla.

Com isso ratificamos as considerações já feitas por nós em que entendemos que a atividade de elaborar a SD, contando com a presença da coletividade, com um ambiente propício para o ouvir, trocar ideias foi essencial para que mudanças ocorressem no material elaborado por Carla e Deise. Ainda que essas mudanças não tenham chegado a atender, em sua totalidade, os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam sua elaboração.

A quarta e última pergunta refere-se aos momentos de autoconfrontação: “Quais inter-relações são recorrentes entre as dimensões de uma formação

continuada crítico-transformadora e saberes e capacidades docentes durante as sessões de AC e EC?”. Para respondermos a essa pergunta, utilizamos como categoria de análise as Dimensões de uma FCCT, bem como os Saberes e Capacidades Docentes. Como procedimentos de análise empregamos inicialmente a codificação descritiva (SALDAÑA, 2013) e, em seguida, o segmento de orientação temática (BULEA, 2010). Ao passo que íamos aplicando a codificação descritiva, fomos organizando os excertos das transcrições colorindo-os de modo a deixar em destaque as possibilidades de presença de cada uma das dimensões de uma FCCT. Na sequência, a partir das codificações descritivas, reorganizamos as transcrições a partir do estabelecimento de 11 SOT. Contudo, nossas análises se aprofundaram em três somente, a saber: i) Planejamento e (não) adaptações no uso do material; ii) Os (não) entendimentos do ensino com base em gêneros; iii) O procedimento SD e a agência dos alunos. Por último, indicamos as possibilidades de haver, nos excertos selecionados inter-relações com os saberes e capacidades docentes.

Com relação à presença das dimensões de uma FCCT, os excertos selecionados nos três SOT indicaram haver possibilidades de atendimento de cinco das sete dimensões, a saber, Imersão, Autoria, Reflexividade, Atualização científica e técnica, Mudança, inovação, transformação. Contudo, quando nos voltamos para a realização das sessões de AC como um todo, entendemos que também foram contempladas as dimensões Redes e Formação pela linguagem, ainda que em menor grau de atendimento de seus critérios.

Analogamente às análises já realizadas sobre a MSD, também aqui nos voltamos às possibilidades de haver inter-relações entre as dimensões de uma FCCT presentes nas sessões de AC e os saberes e capacidades docentes. Identificamos a presença de seis saberes, não tendo sido contemplado somente o saber avaliação, fato que se justifica, em certa medida, uma vez que as outras etapas da SF também não se ocuparam desse saber.

Assim, fechando a apresentação dos resultados obtidos a partir das análises da MSD e das sessões de AC, chegamos à constatação de que ambos se constituíram como instrumentos de mediação potencializadores das dimensões de uma FCCT, contribuindo para o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes dos(as) participantes.

No que tange às dimensões de uma FCCT, tanto na MSD quanto nas AC, as

dimensões mais recorrentes foram a Reflexividade e Atualização Científica e Técnica, com 100% de atendimento de seus critérios. A terceira dimensão com mais critérios atendidos foi a Autoria, com 87% de atendimento, seguida de Imersão e Redes com 75%. Ainda, com atendimento acima de 50% encontram-se Formação pela linguagem e Mudança, inovação, transformação. Esses graus de atendimento das dimensões nos remetem, também, à possibilidade da presença dos saberes e capacidades docentes, demonstrando, assim, uma potencial constituição de uma formação continuada fortalecida.

Após as explicações acerca de cada uma das perguntas específicas de nosso estudo, voltamo-nos à pergunta geral “Em que medida uma SF se configura como uma formação continuada crítico-transformadora, estabelecendo inter-relações com saberes e capacidades docentes, em diálogo com processos formativos ofertados pela SEED?”

Com base nos resultados das análises da MSD, da SD e das sessões de AC entendemos que a SF, tal como organizada e implementada por nós, apresentou um potencial de se configurar como uma formação continuada crítico-transformadora, conforme defendemos em nosso estudo. Tendo se fortalecido a partir do referencial teórico adotado por nós, a SF possibilitou que os(as) professores(as) pudessem lidar, ainda que indiretamente, com atividades voltadas aos saberes e capacidades docentes.

A reflexão que fica é a de que, se a proposta de formação se encerrasse na participação do curso em si, muitos questionamentos e/ou dúvidas em torno do ensino com base em gêneros poderiam nem sequer ter sido trazidos à tona pelos participantes, o que foi possível, primeiramente, por terem se envolvido em um ensino pautado pelo procedimento SD.

Mas, se ainda assim, a proposta de formação terminasse no momento da implementação da SD, talvez esses conflitos que surgiram em graus diferentes, de modos e intensidades diferentes em cada docente, pudesse não passar de conflitos que teriam que ser resolvidos individualmente ou, ainda, aceitos como algo normal, parte do processo, sem grandes possibilidades de mudanças. A partir do momento que a proposta de formação se expande e possibilita um momento específico para o diálogo com os pares (seja a professora pesquisadora ou mesmo os demais colegas), as possibilidades de esses conflitos serem compartilhados possibilita que os demais também passem a refletir sobre eles e, quem sabe, em um conjunto,

encontrem possíveis caminhos, modos de suplantar as dúvidas, os conflitos e, assim, buscar ações conjuntas para melhorarem suas próprias práticas, suas condições de trabalho, suas concepções teóricas, enfim, seus saberes e capacidades docentes.

Com isso, levantamos a hipótese de que, em havendo a possibilidade de esse grupo participar de novos processos formativos voltados à elaboração de material didático, esses questionamentos, muito provavelmente poderão emergir novamente, possibilitando um agir docente mais voltado à questão do porquê, para quê, para quem os alunos produzem seus textos orais e/ou escritos. E, ainda que não seja em um trabalho de elaboração de material didático, mas que seja em seu dia a dia em sala de aula, ao menos para Carla, esses questionamentos possivelmente estarão presentes.

Após as análises dos dados referentes a cada uma das perguntas, trazemos algumas considerações acerca das limitações de nosso estudo.

A primeira relaciona-se ao estabelecimento de saberes e capacidades docentes. Apesar de considerarmos altamente importante termos clareza de toda a complexidade que envolve o fazer docente, o que tornamos visível quando apresentamos o quadro de saberes e capacidades, a nossa caminhada ao longo dos 5 anos de doutorado nos levou a nos indagarmos o porquê de não termos envolvido professores(as) da educação básica no processo de elaboração do referido quadro. Ao que também chegamos à conclusão de que, dentro do escopo de nossa pesquisa, isso seria inviável. Mas, uma vez que nosso foco de estudo é a formação continuada com vistas a uma postura ativista transformadora de seus participantes, talvez organizar um processo formativo que tivesse como foco discussões para ratificação e/ou reorganização dos saberes e capacidades docentes, fosse um caminho necessário nesse processo crítico-transformador.

Outro aspecto que foi nos incomodando ao passo em que as análises iam sendo feitas, foi o fato de não termos proposto uma formação que se originasse a partir de diálogos com os(as) professores(as). De certa forma, ainda que nossa proposta de uma SF tenha se mostrado muito próxima a uma formação crítico-transformadora, ela acabou, de certa forma, reproduzindo práticas que vêm se repetindo de formação em formação. Dito de outro modo, ao levarmos aos(às) participantes a proposta de formação já fechada e pensada teórica e metodologicamente, não abrimos os espaços que desejamos ver abertos para se

construírem possibilidades de ações transformadoras com e pelos(as) professores(as). É uma reflexão que fazemos para que também outras pessoas possam pensar sobre tal questão ao se debruçarem sobre estudos acerca da formação continuada, além também de servir como ponto de reflexão para as mantenedoras que desejam, de fato, construir uma educação transformadora.

Também chamamos a atenção para a realização das sessões de autoconfrontação. Conforme já fomos apontando ao longo de nosso capítulo destinado a essas análises, percebemos que deixamos de aproveitar várias falas dos(as) professores(as), as quais poderíamos ter explorado mais, inserindo mais questionamentos de forma a provocá-los(las) a se entregarem a processos de reflexividade mais significativos. Contudo, vivemos, durante esses momentos, um conflito entre o receio de questionar mais, criticar mais e o receio de sermos superficiais demais em nossas indagações. Por um lado, temíamos sermos demasiadamente questionadoras e, com isso, causar um efeito contrário nos(as) participantes. Ou seja, ao invés de enxergarem o momento como potencializador de seu próprio desenvolvimento, passassem a uma aversão que os(as) afastaria de futuros procedimentos como esse. De outro lado, sentimos que não fomos diretas em vários questionamentos justamente por temermos esse efeito contrário.

O que nos fica em relação a esse procedimento é que, na mesma medida em que é altamente enriquecedor, também altamente complexo. Demanda muito tempo do(a) formador(a) para que possa, de fato, fazer uma análise minuciosa das videograções a fim de encontrar os pontos que realmente valem a pena e necessitam ser postos em evidência.

Por fim, concluímos que a SF proposta por nós, em certa medida, visa propiciar algumas formas de agir com vistas a um processo de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes. A ação de elaboração de uma SD, sua implementação, as sessões de autoconfrontação simples e cruzada e, finalmente, a extensão ao coletivo seriam algumas dessas formas.

Contudo, a nossa convicção é a de que um processo de formação continuada que, de fato, busque o desenvolvimento dos(as) professores(as) participantes, necessita, acima de tudo, constituir-se como um continuum de agires que se organizam a partir do entendimento de que escola necessita de profissionais que se percebam e que ajam como atores sociais, assumindo uma postura transformadora

de seu contexto de atuação. Para tanto, defendemos a necessidade de fortalecer o coletivo e, por consequência, cada um dos agentes, por meio de formação de grupos permanentes de formação continuada, a que denominamos de sequência de formação.

Aliar os conhecimentos específicos acerca do ensino de línguas aos conhecimentos advindos da THC e seus desdobramentos propostos pela TAS, bem como da pedagogia crítica de Paulo Freire e outros autores progressistas, permitiu-nos compreender alguns fenômenos que impactam de forma muito significativa os resultados obtidos com os cursos de formação continuada.

Afirmamos, ainda, que o contexto neoliberal imposto pelos modos de produção, reflete-se neste estado de alienação e de “recuo da teoria” (MORAES, 2003) vivenciados nestes últimos anos pelo sistema escolar. Nesse mesmo viés, parece não fazer sentido que os cursos de formação de professores(as) se organizem a partir da valorização de uma postura ativista transformadora, pois o que se espera da educação é que ela dê conta de socializar, apaziguar e acolher.

Para isso, quais são as características requeridas pelos(as) profissionais da educação? Certamente, aquelas voltadas para a criatividade, autonomia, competitividade, empreendedorismo, dentre outras; em contraposição ao que apresentamos como saberes e capacidades docentes necessários para a implementação dos gêneros da atividade docente, tida como um trabalho que visa, acima de tudo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. Esse cenário contraditório nos faz advogar pela necessidade ainda maior de processos de formação sólidos e críticos, capazes de nos ajudar a refletir sobre nosso contexto e lutar por uma educação crítica, que contribua para a construção de uma sociedade menos desigual.

Finalizamos afirmando que os conceitos da THC e TAS, da Pedagogia Crítica, aliados aos aportes teórico-metodológicos do ISD, podem vir a promover modificações nos formatos dos cursos de formação continuada de modo a propiciar a realização de operações conscientes por parte dos(as) professores(as), visto que a formação desses(as) profissionais, nessa perspectiva, abrange as dimensões epistemológica, linguística, ontológica, axiológica, pedagógica. Tendo, assim, todo esse conjunto teórico transposto para os cursos de formação de professores(as), sem dúvida, poderá resultar em impactos no agir desses(as) profissionais, o que

contribuirá grandemente para a concretização de nossa defesa em relação ao papel da escola, em nosso caso específico, da escola pública, que é a apropriação de conceitos científicos por parte dos alunos, com vistas à conscientização e transformação de realidades.

E para isso a caminhada precisa continuar...

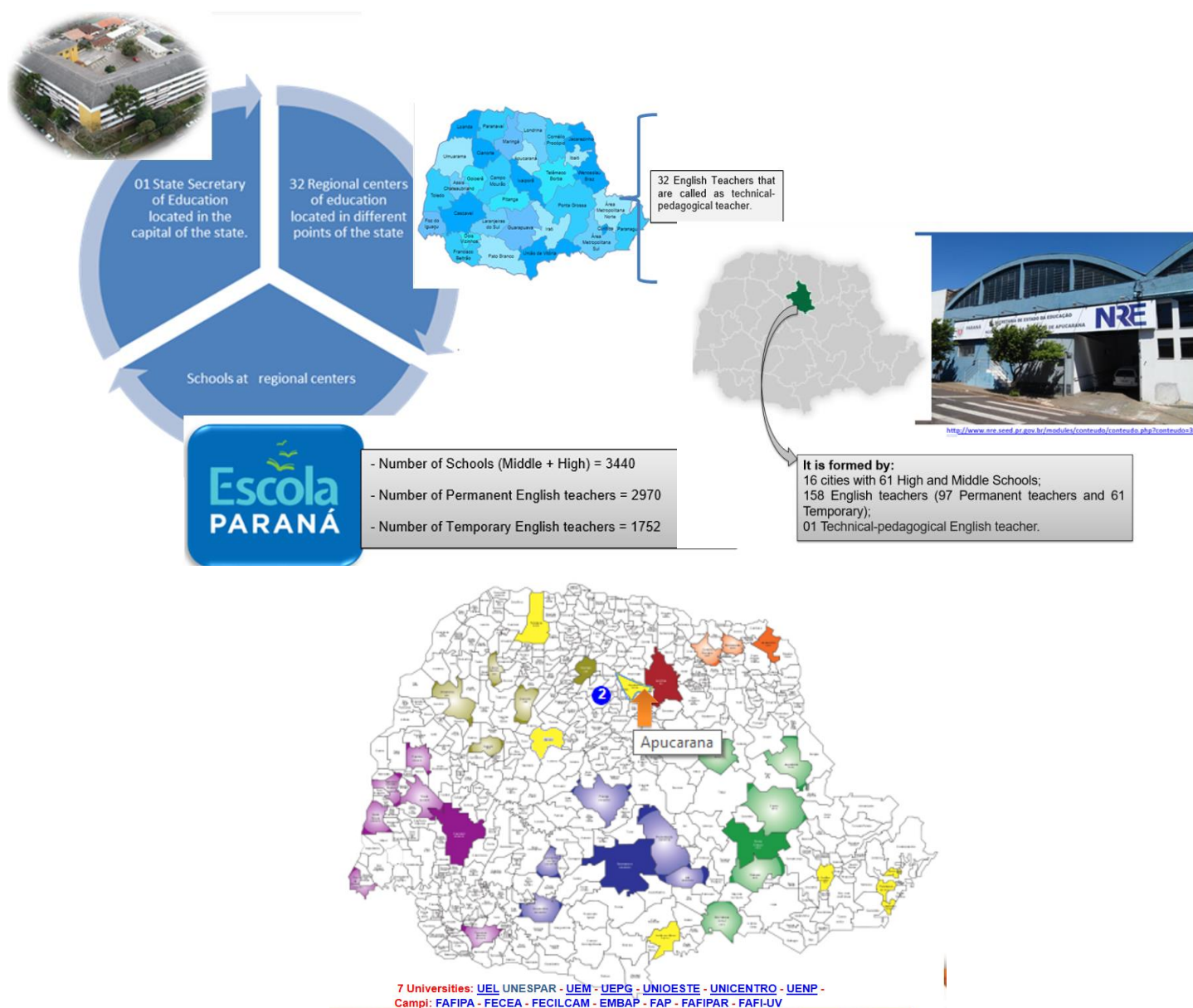
A partir das análises realizadas ao longo desta pesquisa, afirmamos que a proposta de nossos estudos de doutorado consistiu em buscar possibilidades para ampliar os momentos isolados dos cursos de formação de professores(as). Pretendemos que o cruzamento de todos os dados e análises nos dessem respostas sobre os caminhos a seguir no que se refere à busca de transformações para os processos de formação continuada de professores(as) de inglês no Estado do Paraná.

Nesse sentido, apoiamo-nos nas palavras de Apple (2011), quando afirma que quem ocupa determinados cargos, como pesquisadores, professores universitários, gestores, professores, entre outros, não pode deixar de assumir uma postura ativa sobre essa necessidade.

Portanto, o que apresentamos como parte de nossas considerações é que cursos sem continuidade, sem aprofundamento teórico-metodológico, sem possibilidades de promover processos de reflexividade para que a atitude de uma postura crítica e transformadora possa ser ampliada em relação ao trabalho docente, muito pouco contribuem para mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem ocorridos nas escolas públicas.

A Sequência de Formação, proposta que apresentamos para se contrapor a um modelo de formação continuada visando a treinamentos episódicos, desconectados do chão da escola, requer ações conjuntas, trabalho coletivo para que se concretize. A Figura 34 é uma tentativa de pensar essa conquista coletiva.

Figura 34 - Articulação de ações para uma educação continuada



Fonte: A autora durante o evento “Possibilities, resistance, and positionality – change & transformation” – CUNY, 2019.

O que a Figura 34 apresenta é a forma como está organizada a rede pública estadual de ensino do Paraná, dividida em 32 regiões, denominadas Núcleos Regionais de Educação (NRE). Cada um desses NRE atende a um número específico de municípios. Para isso, conta com uma equipe de professores(as) em cada disciplina escolar, denominada de técnico-pedagógicos, sendo, portanto, 32 técnico-pedagógicos de língua estrangeira.

Para esses(as) 32 técnicos(as), poderia ser descentralizada a tarefa de colaborar com a implementação das sequências de formação em suas regiões, acompanhados dos apoios pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação, bem como das 7 Universidades Públicas do Estado. Dessa forma, seria possível construir uma rede de formação que partisse da microrregião de cada NRE até a macro estadual. E não o contrário. O que se origina de um nível macro, dificilmente encontra apoio na base para se solidificar, raramente emerge do e com o diálogo, na concepção freireana. Assim, ao defendermos a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem deve envolver os alunos com atividades significativas, dialógicas e transformadoras, também defendemos o mesmo para a formação de professores(as).

A ideia é aproximar as universidades, seus(as) pesquisadores(as) e seus estudos das escolas de educação básica, seus(as) professores(as), suas descobertas e necessidades. Nós, linguistas aplicados(as), também precisamos nos aproximar dos(as) pesquisadores(as) que tratam especificamente da área da Educação; precisamos estreitar os laços com os(as) pesquisadores(as) da Psicologia com foco em Educação, Sociologia etc. Grupos de pesquisa de universidades brasileiras, que de alguma forma têm foco em Educação, precisam encontrar formas de estabelecer um diálogo contínuo com os(as) professores(as) da educação básica. E, a partir desses diálogos, criar redes permanentes de formação voltadas para esses(as) profissionais. Sabemos que já há muitas iniciativas nesse sentido, mas muito pelo esforço da comunidade acadêmica em propiciar tais iniciativas do que das mantenedoras em buscar as parcerias.

Para finalizar, compartilhamos a reflexão de Stetsenko (2017), com a qual concordamos e consideramos muito válida para o processo de transformação que gostaríamos de ver acontecer em nosso contexto de atuação da educação pública no Estado do Paraná:

A lição que pude (e tive sorte) de aprender é que o futuro na verdade já está sendo feito agora, no presente, e que grandes mudanças e trocas podem estar ao virar da esquina, mesmo que o status quo atual ainda pareça ser imutável e estável. A estabilidade pode ser apenas uma ilusão à qual muitos estão tentando se agarrar, enquanto a história avança, com uma velocidade entorpecente, como um trem em movimento sem freios. (STETSENKO, 2017, p. 18)

Precisa haver um início, seja por um grupo de pesquisa apenas, seja por um

município apenas; por um Núcleo Regional de Educação; por um grupo de profissionais. Mas é necessário começar este processo porque o futuro está sendo feito agora.

REFERÊNCIAS

- AL HOSNI, J. The power of image in english language teaching. **The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes**, Serbia, v. 4, n. 1, p. 229, 2016. Disponível em: <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/320>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- ALMEIDA, C. S. A. **A formação contínua de professores de língua inglesa da rede municipal pública de ensino de Vitória, ES, à luz da análise de necessidades**. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALMEIDA, J. A. M. **Política pública de formação continuada do professor: o PDE no Paraná - implicações no trabalho docente**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ALVES, G. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. **Organização e Democracia**, Marília, v. 1, n. 1, 2000. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/issue/view/49>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- AMSLER, S. S. Revalorizing the critical attitude for critical education. **Journal for Critical Education Policy Studies**, Orange, v. 9, n. 2, 2011. Disponível em: <http://jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/09-2-04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- ANJOS-SANTOS, L. M. **Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos de (trans)formação**. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000176588>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilia Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- APPLE, M. W. Global crises, social justice, and teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 62, n. 2, p. 222-234, 2011.
- APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (org.) **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.
- AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. In: LIMA, M. S. L. (org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a escola**. Fortaleza: EdUECE, 2015. E-Book.
- AUDI, L. C. C. **Eu me sinto responsável: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação.** 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: 3 fev. 2015.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências.** 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000151181&print=y>. Acesso em: 7 fev. 2021.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S.; LOPES, M.; RIZEK, C. S. **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

BEREMANN, S. R. **O processo de formulação e implementação do programa de desenvolvimento educacional (PDE): reflexão sobre uma política pública de formação continuada de professores no estado do Paraná.** 2012 82 f. Dissertação (Mestre em Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BORK, A. V. B. **Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa:** vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual. 2016. 509 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000206012>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea —ell do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 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: 15jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **3ª Versão do Parecer:** Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1247_21-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192 . Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, J. P. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [S. l.], v. 4, n. 6, mar. 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? *In*: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). **O enigma da competência em educação**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

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

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

CAPELLA, Leandro. **A formação do professor de um curso de inglês para professores da rede pública: reflexão crítica sobre o contexto criado para ensino-aprendizagem** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARMO, E. O. **Gêneros do discurso: o conceito e sua (res)significação na formação de professores de ensino médio em serviço**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

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

080649/publico/Tese_Wellington_Cedro.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. *In*: L'INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON SELECTED DOMAINS OF RESEARCH AND DEVELOPMENT IN MATHEMATICS EDUCATION, 1989, Bratislava. **Proceedings** [...] Bratislava: Yves Chevallard, 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em: 17 jan. 2015.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et style em analyse du travail, concepts et méthodes. *In*: **Travailler**: Revue internationale de psychopathologie et psychodynamique du travail, [s. l.], n. 4, 2000.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2006]2007.

CLOT, Y. Gêneros profissionais e estilos da ação. *In*: CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. p. 117-153.

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

COSMO, C. C.; FERNANDES, S. A. S. Neoliberalismo e educação: lógicas e contradições. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas. **Resumos** [...]. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. Disponível em: <https://fdocumentos.com/document/neoliberalismo-na-educacao-56c3c5ca98240.html>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.

CRISTOVÃO, V. L. L. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191–215, jan./jun. 2010. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistaletas/artigos_r40/artigo_11.pdf. Acesso em: 8 fev. 2021.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ARTEMEVA, N. Towards a hybrid approach to genre teaching: comparing the Swiss and Brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 101 - 120, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/3208>. Acesso em: 9 fev. 2021.

CRISTOVAO, V. L. L.; MACHADO, A. Formação de professores de língua estrangeira: ação política e reflexiva. *In*: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L (org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Londrina: UEL, 2011. p. 47-69.

CRISTOVAO, 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: Pontes Editores, 2011. v. 1, p. 17-40.

CROCE, M. L. **A construção do consenso em políticas públicas: um estudo sobre a gênese do programa de desenvolvimento educacional (PDE) do Estado do Paraná (2002-2007)**. 2013. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

DANTAS, D. B. **Teoria informal na formação continuada de professores de línguas**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

DAVYDOV, V. **La enseñanza escolar e o desenvolvimento psíquico**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel Madeira Freitas. Moscou: Editorial Progreso, 1988. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=davidov+traducao+libaneo>. Acesso em: 10 maio 2016.

DIONÍSIO, A. P. (org.). **Verbetes enciclopédicos**: gráfico e infográfico. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

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

EDUCAÇÃO segundo os sonhos de Rubem Alves. Por Glênio Martins de Freitas. [S.l.: s.n.], 2013. (1 vídeo 6 min. 53). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NcB-O8LuCYM&t=77s>. Acesso em: 8 fev. 2021.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2009. Disponível

em: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp125679.pdf. Acesso em: 5 fev. 2021.

FIORIN, R. **Investigação da proposta de implementação do programa de desenvolvimento educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. *In*:

IMBERNON, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 21-36.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FRANCESCON, P. K. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa: experiência de uma sequência de formação**. 2019. 333 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

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

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

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

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

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento, 10., 2010, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: ANPED, 2010. v. 1, p. 1-11.

GAGNON, R. **Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation a l'objet enseigne en classe de culture generale**. 2010. 490 f. Tese (Doutorado em Didactique) - Faculte de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Geneve, Geneve, 2010.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, A. Contornos da alta modernidade. *In*: GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge zahar Editor, 2002. p. 17-38.

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

GRACIANO, M. R. S. **Leitura nas diferentes áreas do conhecimento: ressignificando papéis na formação continuada de professores no Ensino Médio**. 2015. 319 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

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

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. SAVIANI, D.; Sanfelice, J. L.; Lombardi, J. C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 77-96.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005. p. 77-96.

LANFERDINI, P. A. F. **O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa**. 2019. 417 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. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de 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.

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

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. doi: 10.1590/2175-623646132

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACHADO, A. R. Uma perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábolas Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: [http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf)

[discurso/0603/060309.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf). Acesso em: 8 fev. 2021.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. *In*: MACHADO, A. R.; FERREIRA, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

MAGALHÃES, E. M.; FAITA, D. A reconstrução do trabalho docente pela participação ativa e constante do professor no processo de (co)análise da própria atividade. **Laboreal** [S. l.], v. 16, n. 2, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/laboreal/17243>. Acesso em: 9 fev. 2021.

MELO, S. C. **A resignificação da prática pedagógica do professor egresso do PDE-PR**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento) - Universidade Estadual do Paraná, Campus Campo Mourão, 2016.

MENDES, A. A. P.; HORN, G. B.; REZENDE, E. T. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/22393>. Acesso em: 19 mar. 2021.

MIQUELANTE, M. A. **Sequências de formação no ensino de língua estrangeira**: instrumentos mediadores para desenvolvimento de saberes docentes. 2019. 772 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

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

MORAES, M. C. M. O recuo da teoria. *In*: MORAES, M. C. (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

NASCIMENTO, E. Práticas de letramento, gênero e interação social: o saber e o fazer dos professores do ensino fundamental. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI*, 1., 2010, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2010.

OLIVEIRA, A. P. F. **A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês**: atividade de formação de professor. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, M. K. A mediação simbólica; o uso de instrumentos, o uso de signos e o processo de internalização. *In: OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 25-40.

OS GÊNEROS textuais e a sequência didática - Parte 1. Palestra Prof. Joaquim Dolz. São Paulo: Olimpíada LP Cenpec, 2015. 1 vídeo (52 min), Seminário Internacional Escrevendo o Futuro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>. Acesso em: 8 fev. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Curitiba, Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2015a. Disponível em: http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=48782&tipo=L&tlei=0. Acesso em: 9 fev. 2021.

PARANÁ. Planeja Paraná. **Programa**: minha escola tem ação – META. Curitiba: Planeja paraná, 2020. Disponível em: <http://www.planejaparana.pr.gov.br/Pagina/Programa-Minha-Escola-Tem-Acao-META>. Acesso em: 5 dez. 2020.

PARANÁ. **Prova Paraná**: objetivos. Disponível em: <http://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos>. Acesso em: 5 fev. 2021a.

PARANÁ. **Resolução nº 2007/2005, de 21 de julho de 2005**. Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2005. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Documento síntese**. Curitiba: SEED, 2015b. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese_pde_2013.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Tutoria pedagógica**: novo projeto ajuda escolas estaduais no desenvolvimento da gestão escolar e ações pedagógicas. Curitiba: Secretaria da Educação e do Esporte, 2019a. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=8101&tit=Tutoria-Pedagogica-novo-projeto-ajuda-escolas-estaduais-no-desenvolvimento-da-gestao-escolar-e-acoes-pedagogicas>. Acesso em: 9 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Consulta Escolas. **Estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria da Educação, 2021b. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=7e0&codigoNre=1>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Consulta Escolas. **Núcleo Regional de Educação de Apucarana**. Curitiba: Secretaria da Educação, 2021c. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=7e0&codigoNre=1>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Dia a Dia Educação. **Educação básica**. Curitiba: Secretaria da Educação, 2021d. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>. Acesso em: 5 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2018a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Resolução nº 1.716/2018 – GS/SEED**. Dispõe sobre a Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria da Educação, 2018b. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/3146/qpm_resolucao17162018_gsseed.pdf. Acesso em: 7 out. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Totais de escolas, turmas e matrículas da rede Estadual do Paraná**: Geral do Estado. Curitiba: Secretaria da Educação, 2018c. Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralturmat.jsp?ano=2018. Acesso em: 7 out. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Totais de funcionários do estado por vínculo**. Curitiba: Secretaria da Educação, 2018d. Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralfunc.jsp?mes=12&ano=2018. Acesso em: 7 out. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Totais de professores**: especialistas do estado por pessoas/área de atuação. Curitiba: Secretaria da Educação, 2018e. Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofpesarea.jsp?mes=12&ano=2018. Acesso em: 7 out. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Total de estabelecimentos Estaduais de ensino**. Curitiba: Secretaria da Educação, 2018f. Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp. Acesso em: 7 out. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientação nº 05/2019 – DLE/DPGE/SEED**. Orienta as Instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná quanto aos encaminhamentos relativos à análise legal da Matriz curricular, bem como procedimentos para inserção da matriz Curricular no SAE/SERE. Curitiba: SEED, 2019b. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/orientacao_05_2019_dle_dpge_seed.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica**

língua estrangeira moderna. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PEIXOTO, Reginaldo. **Programa de desenvolvimento educacional (PDE): contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede estadual de educação básica do estado do Paraná**. 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

PEREIRA, A. G. B. Notas sobre ontologia e práxis social no pensamento de Anthony Giddens. **Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp**, Campinas, v. 3, n. 1, 2012.

POLIDO, A. M. **A formação continuada de professores como ferramenta de hegemonia do capital**: um desafio para a efetivação da Pedagogia histórico – crítica. Paranavaí, 2018. 766 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2018.

PONTARA, C. L. **Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000204152>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequência de formação para professores de língua inglesa: estabelecendo relações com os saberes e capacidades docentes. **Signum**, Londrina, v. 21, n. 2, 2018.

QUAIS são as diferenças entre palestra, curso, workshop, simpósio, seminário e congresso? **Blog Pós-Graduando**. [S. l.], 28 ago. 2011. Disponível em: <https://posgraduando.com/quais-sao-as-diferencas-entre-palestra-curso-workshop-simposio-seminario-e-congresso/>. Acesso em: 15 jan. 2021

RULE, P. Bakhtin and Freire: dialogue, dialectic and boundary learning. **Educational Philosophy and Theory**, Randwick, v. 43, n. 9, p. 924-942, 2009.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. 2nd ed. London: Sage Publications, 2013. Disponível em: <http://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/Saldana-2013-TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

SFORNI, M. S. F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, C.; ALVES, N. (org.). **Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 469-488.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. doi: 10.1590/2175 623645965.

SILVA, A. A. P. **O trabalho do professor-formador de língua inglesa e a natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço**. 2015. 298 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, C. R. M. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 384f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. **Há três anos sem reajuste, educador(a) paranaense acumula déficit de 16%* no salário**. Curitiba: APP Sindicato, 8 jan. 2019. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ha-tres-anos-sem-reajuste-educadora-paranaense-acumula-deficit-de-16-no-salario/>. Acesso em: 15 jan. 2021

SIQUEIRA, A. P. M. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: representações de professores PDE**. 2017 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SIQUEIRA, A. P. M. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: representações de professores PDE**. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 2017.

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

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

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

TAMAROZI, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto modelos didáticos de gêneros. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p. 31-36.

TEIXEIRA, I. C. A. **Ciclos de transformação**: formação continuada de professores de LE por meio de trabalho com projetos. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TURNER, B. A. Patterns of crisis behaviour: a qualitative inquiry. *In*: BRYMAN, A.; BURGESS, R. G. (ed.). **Analyzing qualitative data**. London: Routledge, 1994. p. 195-215.

UTFPR - UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Estado do Paraná**: as 39 microrregiões. [Dois Vizinhos]: UTFPr, [2012]. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/fernandoramme/mapas/prmi>. Acesso em: 15 jan. 2021

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Embracing history through transforming it: contrasting Piagetian versus Vygotskian (activity) theories of learning and development to expand constructivism within a dialectical view of history. **Theory & Psychology**, London, v. 16, n. 1, p. 81-108, 2006. doi: 10.1177/0959354306060108

VIEIRA, Daniela Aparecida; LIBERALI, Fernanda Coelho. As atividades sociais como possibilidade para construção do currículo de português brasileiro para imigrantes. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 55-80, Mar. 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982021000100055&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202116739>.

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

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - E-mail enviado às escolas com o material de divulgação do curso

CONVITE AOS PROFESSORES DE INGLÊS

Prezados colegas,

Organizamos um curso destinado a professores de inglês do Ensino Médio, pensando em colaborar com o processo de formação continuada pelo qual todos devemos passar, visto que o aprendizado não termina nunca, é um *continuum*. Seguem anexas as informações para que possam se inteirar e efetivar a inscrição, caso se interessem.

Aguardo vocês! Serão momentos de muita troca, aprendizagem e reencontros!

Um abraço a todos!

Claudia Lopes Pontara

Professora da Educação Básica /Doutoranda em Estudos da Linguagem

TÍTULO: Gêneros textuais por meio de sequência didática – um caminho para o ensino de inglês no Ensino Médio.

OBJETIVO GERAL: Promover espaços para estudos teórico-práticos acerca do ensino de língua inglesa com base em gêneros textuais por meio do procedimento Sequência Didática.

PÚBLICO ALVO: Professores de Ensino Médio de escolas públicas do município de Apucarana, jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação de Apucarana.

CARGA HORÁRIA: 40 horas (sendo 30 horas presenciais e 10 horas a distância)

LOCAL DO CURSO: CEEBJA Profa. Lindo Eiko A. Miyadi - Apucarana

DATA DO CURSO: 11/05/2017 a 31/08/2017, sendo sempre às quintas-feiras, totalizando 15 encontros.

HORÁRIO: Das 14h às 15h40 (perfazendo o total de 2 horas-atividade por encontro)

NÚMERO DE VAGAS: Mínimo 04, máximo 20

INVESTIMENTO: R\$10,00 (Valor da certificação)

INSCRIÇÃO: De 24/04 a 05/05

MINISTRANTE: Professora Doutora Claudia Lopes Pontara

COORDENADORA: Professora Pós-doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão

CERTIFICAÇÃO – Pela UEL

OBS.: Os professores cursistas cumprirão 2 de suas horas-atividade semanais participando do curso, nos dias e horário já mencionados.

Encaminhar a ficha de inscrição devidamente preenchida para o NRE, aos cuidados da técnica-pedagógica responsável pela Língua Estrangeira, profa. Luzia Fiorezi. Também pode ser enviado para meu email: clpontara@gmail.com

2017-4-25

ExpressoLivre - ExpressoMail

Remetente: "MARIA ONIDE BALLAN SARDINHA" <mariaonide@seed.pr.gov.br>

Para: Os destinatários não estão sendo exibidos para esta impressão

Data: 24/04/2017 16:29

Assunto: Curso de Inglês- Apucarana

Anexos: DIVULGACAO DO CURSO.doc (564 KB)

Prezado(a) Diretor(a):

Estamos encaminhando o CONVITE e demais informações do Curso para os Professores de **INGLÊS**, que será ministrado pela Profª da Rede Pública- Claudia Pontara (Doutoranda em Estudos da Linguagem). Informamos que o curso (40h) será realizado no CEEBJA, durante a **hora-atividade, nas 5ª feiras**.

Ressaltamos que dada a importância pedagógica, houve análise e Parecer Favorável da SEED/ Superintendência da Educação para a realização dessa formação continuada.

As inscrições deverão ser encaminhadas ao NRE (A/C- Luzia) ou diretamente para ao Profª Cláudia, no CEEBJA- Apucarana.

Pedimos a gentileza de realizar a **divulgação junto aos Professores** desse estabelecimento.

Atenciosamente,



MARIA ONIDE BALLAN SARDINHA

CHEFE DO NRE APUCARANA

Fone: (43) 3420-1600

Secretaria de Estado de Educação

www.educacao.pr.gov.br/

Esta mensagem pode conter informações confidenciais e/ou privilegiadas. Se você não for o destinatário ou a pessoa autorizada a recebê-la, não pode usar, copiar ou divulgar as informações nela contidas ou tomar qualquer ação baseada nelas. Se você recebeu esta mensagem por engano, por favor, avise imediatamente o remetente e em seguida, apague-a. Comunicações pela internet não podem ser garantidas quanto a segurança ou inexistência de erros ou de vírus. O remetente, por esta razão, não aceita responsabilidade por qualquer erro ou omissão no contexto da mensagem decorrente da transmissão via internet.

APÊNDICE 2 - Metasequência didática

Apresentando a situação de comunicação

1) Vamos começar nossa caminhada assistindo ao vídeo “Educação segundo os sonhos de Rubem Alves”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NcB-O8LuCYM&t=77s>. Vamos pensar sobre a fala de Rubem Alves e anotar cinco palavras que mais nos “espantam” neste vídeo.

2) Temos, agora, a fala de Viviane Mosé: “Escola, educação, alienação”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p3O6yjuG8wg&t=78s>. Da mesma forma, anote cinco palavras ditas pela filósofa/psicóloga que, no seu entendimento, são mais significativas pensando em seu contexto de trabalho.

3) Pensando, então, nessas discussões feitas até o momento, temos que nos fazer a seguinte pergunta: “E o ensino-aprendizagem de línguas (adicionais/materna) na escola vai bem, obrigado, ou precisamos buscar mudanças?” Argumente em favor de sua resposta

4) Na sequência, há um texto trazido com o intuito de estabelecer relações entre os vídeos que assistimos e nossas discussões específicas sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Que paralelos podem ser estabelecidos entre os dois vídeos e o texto? A que conclusões podemos chegar? Vamos discutir um pouco...



<https://pt.scribd.com/document/351283/passaporte-leitura-e-escrita>

5) Ouvindo a nossa voz – a voz do professor de língua inglesa:

- Qual o nosso maior problema / empecilho / entrave / dificuldade para desenvolver nosso trabalho? Ou, antes ainda dessa questão, talvez devamos nos perguntar: qual é o trabalho que devemos desenvolver e o que tem contribuído ou não para isso?

- Que caminhos poderíamos tentar desbravar? Ou ainda, queremos outros caminhos?

6) Por que é bom e por que queremos tornar nossa presença real e forte no mundo social que nos rodeia, vamos juntos pensar em um projeto de classe que busque (trans)formar nossos alunos e a nós mesmos enquanto agentes sociais?

A fim de iniciar essa busca por ideias de agir com e a partir das SD produzidas neste curso, apontamos para algumas possibilidades:

A) Blog “Ação pela cidadania – agindo por meio da linguagem.” (Consistiria em construirmos um blog onde pudéssemos veicular todas as produções escritas, orais).

B) Banners “A escola vai à cidade.” (Consistiria em produzirmos banners para serem afixados em pontos estratégicos da cidade, contendo produções escritas de nossos alunos, como por exemplo poemas, charges, tiras, infográficos, biografias...)

C) Revista eletrônica “Jovens protagonistas – adultos agentes de transformação.” (Consistiria em elaborarmos uma revista eletrônica onde pudéssemos veicular todas as produções escritas de nossos alunos.)

...

Pois bem! Decisão tomada! Agora que temos claro o agir que norteará todo nosso trabalho, vamos pôr a mão na massa!

Módulo 1

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

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

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

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

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

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

2) Faça, agora, a leitura do material de apoio intitulado “Alguns aspectos do ensino de língua estrangeira – dos métodos ao pós-método” (Anexo 2).

3) Com base na leitura feita e também a partir de seus entendimentos acerca das concepções de linguagem, acerca dos métodos/metodologias de ensino de línguas, procure identificar qual seria a concepção de linguagem subjacente a cada excerto de livro didático apresentado na questão 1.

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

4) No livro “Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios”, vários docentes foram convidados a responderem a 10 questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Dentre as perguntas, a primeira delas foi: “O que é ensinar/aprender língua(gem)?” Leia, a seguir, como alguns desses docentes/pesquisadores responderam a essa questão.



Mais do que ensinar e aprender um código, ensinar e aprender língua(gem) é ensinar e aprender a construir sentidos do/para/no mundo e, neste processo, aprender a posicionar-se diante dos sentidos produzidos por si e por outros, a entender como eles são construídos, valorizados, distribuídos e hierarquizados nas comunidades interpretativas pelas quais nos constituímos enquanto sujeitos. [...] (Clarissa Menezes Jordão)

[...]

5) Quais pontos de convergência entre as respostas você gostaria de destacar?

6) Há algum ponto presente nessas respostas com o qual você discorda? Qual seria e por quê?

7) A resposta da Professora Vera Cristovão é finalizada com a menção ao uso de gêneros no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Assista, agora, ao vídeo em que dois professores pesquisadores da Universidade da Califórnia – Charles Bazerman e Carolyn Miller – comentam sobre as possibilidades do trabalho com gêneros nas aulas de língua materna. O vídeo está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TgtmD2RWY8k>. Que pontos da fala dos pesquisadores lhe chamaram mais a atenção?

8) Finalizando este módulo, retome a resposta que você deu, na segunda parte do questionário reflexivo, à seguinte pergunta: “O que significa, para você, trabalhar com gêneros textuais?” e “Como você seleciona os gêneros com os quais irá trabalhar?”. Em dupla, procurem fazer uma análise comparativa entre suas respostas para poderem socializar suas reflexões com o grupo.

9) Charles Bazerman e Carolyn Miller também fazem alguns comentários sobre a escolha dos gêneros. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9s6QsZxf0I0&t=2s>. Após assistir ao vídeo, quais mudanças você faria em suas respostas sobre esse tema? Ou não faria mudança alguma?

Para nosso próximo encontro, gostaria que trouxessem lidos os textos:

10) “Textos e gêneros de texto para o Interacionismo Sociodiscursivo.” (Anexo 3)



Produção Inicial

1) Que tal irmos à busca de representações concretas de sequências didáticas? Vamos realizar uma breve análise de alguns materiais apresentados, os quais são denominados por seus autores como sendo sequências didáticas. Cada dupla ficará encarregada de analisar duas SD para ser apresentado ao grupo. Para a apresentação, a dupla deverá mostrar, em linhas gerais, como o material se organiza e, ao fim de sua apresentação, deverá apresentar a sua própria conclusão a respeito do material. Se julgar ser uma sequência didática de acordo com os pressupostos do Grupo de Pesquisadores de Genebra ou não e por quê. Terão, no máximo, 10 min para essa apresentação.



Módulo 2

1) No vídeo “Entrevista com Joaquim Dolz”, o entrevistador faz uma pergunta que se assemelha ao que vimos discutindo até o momento – ou seja – a busca por transformação na educação. O vídeo está disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=c2bD4bDnZJY> >. Após assisti-lo faça o que se pede:

a) O professor também trata, brevemente, da conceituação do procedimento Sequência Didática. Como você conceituaria esse procedimento?

2. Com base na leitura feita em casa e também a partir das atividades feitas até o momento, vamos voltar às SD analisadas para verificar mais detalhadamente como elas se organizam. Após essa análise, responda se a SD foi elaborada de acordo com as etapas previstas pelos pesquisadores de Genebra. Identifique, na SD, essas etapas.

3. O texto “A sequência didática e suas especificidades” é finalizado com as seguintes palavras:

“[...]o ensino de línguas estrangeiras pode vir a ser mais significativo para o aluno e, consequentemente, para o professor, se tivermos um material didático organizado em forma de SD, propiciando um trabalho que possibilite o desenvolvimento das **capacidades de linguagem** – foco maior do ensino de línguas. No entanto, também temos a clareza de que “[...] essa possibilidade de integrar as **capacidades de linguagem** depende de condições favoráveis na estrutura educacional para promover espaços de análise do discurso nas práticas linguageiras (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 38).[...]” apud Pontara (2015)

A) Crie a sua definição para “capacidades de linguagem”:

4) Veja, agora, como Cristovão apresenta o termo “capacidades de linguagem”:

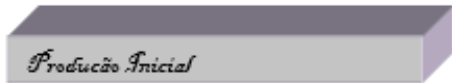
[...] Na visão do ISD, consideramos as capacidades de linguagem como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem. [...]

A) Com base nessa definição, você alteraria, complementaria a sua resposta anterior?

5) Agora, vamos assistir a um vídeo em que a Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão aborda o tema “Sequência didática e o ensino com base em gêneros”, disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=TMDXNE-GAbk> >

A) O ponto que gostaríamos de destacar na fala da professora é o que ela apresenta sobre “Modelo Didático do Gênero” (MDG). Com base no que assistimos, como você explicaria o que é o MDG?

6) “As Capacidades de Linguagem e Suas Relações com a SD” (Anexo 5) – esse será nosso texto para discussão inicial de nosso próximo encontro. Procure fazer a leitura e partir de suas compreensões, traga um exemplo de atividade para cada uma das capacidades de linguagem. Esses exemplos podem ser retirados de livros didáticos, de SD, ou ainda, podem ser criados por você.



Produção Inicial

1) Que tal irmos à busca de representações concretas de sequências didáticas? Vamos realizar uma breve análise de alguns materiais apresentados, os quais são denominados por seus autores como sendo sequências didáticas. Cada dupla ficará encarregada de analisar duas SD para ser apresentado ao grupo. Para a apresentação, a dupla deverá mostrar, em linhas gerais, como o material se organiza e, ao fim de sua apresentação, deverá apresentar a sua própria conclusão a respeito do material. Se julgam ser uma sequência didática de acordo com os pressupostos do Grupo de Pesquisadores de Genebra ou não e por quê. Terão, no máximo, 10 min para essa apresentação.



Módulo 2

1) No vídeo “Entrevista com Joaquim Dolz”, o entrevistador faz uma pergunta que se assemelha ao que vimos discutindo até o momento – ou seja – a busca por transformação na educação. O vídeo está disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=c2bD4bDnZJY> >. Após assisti-lo faça o que se pede:

a) O professor também trata, brevemente, da conceituação do procedimento Sequência Didática. Como você conceituaria esse procedimento?

2. Com base na leitura feita em casa e também a partir das atividades feitas até o momento, vamos voltar às SD analisadas para verificar mais detalhadamente como elas se organizam. Após essa análise, responda se a SD foi elaborada de acordo com as etapas previstas pelos pesquisadores de Genebra. Identifique, na SD, essas etapas.

3. O texto “A sequência didática e suas especificidades” é finalizado com as seguintes palavras:

“[...]o ensino de línguas estrangeiras pode vir a ser mais significativo para o aluno e, consequentemente, para o professor, se tivermos um material didático organizado em forma de SD, propiciando um trabalho que possibilite o desenvolvimento das **capacidades de linguagem** – foco maior do ensino de línguas. No entanto, também temos a clareza de que [...] essa possibilidade de integrar as **capacidades de linguagem** depende de condições favoráveis na estrutura educacional para promover espaços de análise do discurso nas práticas linguageiras (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 38).[...]” apud Pontara (2015)

A) Crie a sua definição para “capacidades de linguagem”:

4) Veja, agora, como Cristovão apresenta o termo “capacidades de linguagem”:

[...] Na visão do ISD, consideramos as capacidades de linguagem como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem. [...]

A) Com base nessa definição, você alteraria, complementarmente a sua resposta anterior?

5) Agora, vamos assistir a um vídeo em que a Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão aborda o tema “Sequência didática e o ensino com base em gêneros”, disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=TMDXNE-GAbk> >

A) O ponto que gostaríamos de destacar na fala da professora é o que ela apresenta sobre “Modelo Didático do Gênero” (MDG). Com base no que assistimos, como você explicaria o que é o MDG?

6) “As Capacidades de Linguagem e Suas Relações com a SD” (Anexo 5) – esse será nosso texto para discussão inicial de nosso próximo encontro. Procure fazer a leitura e partir de suas compreensões, traga um exemplo de atividade para cada uma das capacidades de linguagem. Esses exemplos podem ser retirados de livros didáticos, de SD, ou ainda, podem ser criados por você.

Módulo 3

1) O Modelo Didático do Gênero

Vimos, na fala da professora Vera Cristovão, que a elaboração de um SD requer, primeiramente, que se pense sobre o que os pesquisadores de Genebra chamam de Modelo Didático de Gênero. Para que isso fique mais claro, vamos fazer uma leitura de um texto escrito por Cristovão (2007): "A construção de um modelo didático de gênero", o qual faz parte do livro "Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira". Esse material foi enviado a todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual do Paraná.

2) Vamos retomar nosso primeiro encontro? Naquele momento, pensamos em um projeto de classe que gostaríamos de desenvolver com nossos alunos. Agora, vamos começar a pensar de que maneira poderemos delimitar aquela ideia inicial para o nosso contexto específico e qual gênero de texto poderia ser mobilizado para que esse projeto de classe fosse desenvolvido. Anote aqui suas primeiras reflexões sobre essas organizações da SD.

- Série / Ano, Turma =
- Projeto de classe =
- Gênero mobilizado =

Ok! Pelo que vimos até agora, a SD se configura como uma possibilidade metodológica para o trabalho com base em gêneros. Contudo, também vimos que, antes de elaborá-la, é importante termos o MDG do gênero que dará base à SD. E é exatamente esse o trabalho que iniciaremos neste módulo.

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO

A) DEFININDO /DESCREVENDO O CONTEXTO DE USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Escreva um breve relatório sobre o seu contexto de ensino. Deixe explícitas todas as informações relevantes sobre para quem suas atividades serão direcionadas e por que você decidiu trabalhar com esse grupo de alunos. Pense na idade dos alunos, nos antecedentes sociais e econômicos, na proficiência em inglês e nos interesses. Pense, também, nos objetivos que você deseja que eles atinjam a partir de sua atuação como professora de inglês, etc.

B) - ESTABELECENDO OBJETIVOS

Com base em seu contexto de ensino, faça as escolhas a partir dos seguintes itens:

i - OBJETIVOS A DESENVOLVER EM MINHA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

- () Habilidades de leitura e escrita
- () habilidades de falar e ouvir
- () todas as quatro habilidades
- () outras opções.....

ii) As razões pelas quais eu escolhi o gênero como fio condutor para a minha SD são:

iii) A ação linguageira e a ação praxiológica norteadoras desta SD objetivam: (pensar na relação intrínseca entre a ação linguageira e a ação praxiológica para com o intuito de realizar a atividade maior proposta na SD)

iv) Os objetivos da minha SD são:

Específico(s) = ...

Geral(is) = ...

C) CONHECENDO MAIS SOBRE O GÊNERO ESCOLHIDO E RECOLHENDO AMOSTRAS DE TEXTOS PARA ORGANIZAR O MATERIAL

i) Vamos ao laboratório de informática para buscar artigos acadêmicos cujo foco seja a descrição do gênero de texto escolhido por você. Seguem algumas sugestões de sites:

<http://scholar.google.com/>

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm> (Linguagem em (Dis)curso)

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-4450&lng=pt&nrm=iso (Delta)

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-1813&lng=pt (Trabalhos em Linguística Aplicada)

ii) Escolha dois artigos e faça um breve resumo dos principais pontos relativos às características do gênero.

I) Artigo 1:

Referência:

Resumo:

II) Artigo 2:

Referência:

Resumo:

D) PENSANDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

i) A partir do que você já conhece sobre o gênero selecionado para compor sua SD, faça uma relação de suas características a partir das seguintes categorias:

HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DESSE GÊNERO	
ATIVIDADES GERAIS QUE POSSAM REQUERER O EMPREGO DESSE GÊNERO	
CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO	
TEMÁTICAS POSSÍVEIS ABORDADAS POR MEIO DESSE GÊNERO	
ORGANIZAÇÃO DE TEXTOS DESSE GÊNERO (LAYOUT, FORMATO, LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL ETC)	
MICROESTRUTURA DO TEXTO - CARACTERÍSTICAS DE ORGANIZAÇÃO DA LÍNGUA EM TEXTOS DESSE GÊNERO	

II – SELECIONE 10 AMOSTRAS DE TEXTOS DO GÊNERO QUE VOCÊ ESCOLHEU COM OS QUAIS PODERIA TRABALHAR EM SEU CONTEXTO DE ENSINO. É INTERESSANTE TAMBÉM, NESSE MOMENTO, PENSAR NA TEMÁTICA QUE ABORDARÁ. IMPRIMA OU SALVE OS TEXTOS ESCOLHIDOS EM UMA PASTA PARA, EM SEGUIDA, ELABORAR AS ATIVIDADES A PARTIR DELES.

III - COMPARE O QUE DIZ A LITERATURA E OS EXEMPLOS DO GÊNERO QUE VOCÊ SELECIONOU. EM SEGUIDA, PREENCHA OS QUADROS:

CONTEXTO SOCIAL MAIS AMPLO/ ABRANGENTE DE CIRCULAÇÃO /PRODUÇÃO DO GÊNERO	
CONTEXTO SOCIAL MAIS ESPECÍFICO/ PARTICULAR DE CIRCULAÇÃO /PRODUÇÃO DO GÊNERO	

ORGANIZAÇÃO	
RECURSOS DA LÍNGUA	

3) Leituras complementares. Os textos abaixo estão relacionados ao que vimos neste módulo – o Modelo Didático de Gênero. O primeiro deles aborda a questão do contexto da escola pública – que seria a primeira parte do MDG, ou seja, saber bem claramente para qual contexto será direcionado a SD a ser produzida. O segundo texto apresenta um MDG para os gêneros *comics*, *comic strip*, *political cartoon*. É interessante fazer a leitura deles para esclarecer um pouco mais essa etapa importantíssima de elaboração de uma SD.

- Ler o texto: “O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto Modelos Didáticos de Gêneros” (TAMAROZI e CRISTOVÃO, 2007) – Anexo 6.

- Ler o texto: “Modelo Didático do gênero – comics, comic strips, political cartoon.” (PONTARA, 2015) (Anexo 7)

Módulo 4 - MDG - socializando

1) Sintetizando alguns conceitos visando à práxis...

Vamos, nesse momento, fazer uma breve retomada dos estudos teóricos feitos até o momento. Em conjunto, iremos complementar as ideias trazidas nos slides que serão apresentados a vocês.

2) Agora é o momento de socializarmos o que cada grupo preparou em seu Modelo Didático do Gênero. Nós teremos 10 minutos para cada grupo fazer a sua apresentação. Ao final de cada apresentação, abriremos para as sugestões/questionamentos do grande grupo, com o intuito de colaborar com o trabalho dos colegas.

Para contribuir com as discussões, segue uma lista de constatação que poderá ser utilizada para guiar a análise que faremos dos MDG.

Mãos à obra!!!!



LISTA DE CONSTATAÇÃO - MODELO DIDÁTICO D GÊNERO

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
1. Há uma delimitação para o ano/série/turma a que se destina o MDG?			
2. Está claro qual será o gênero mobilizado (o gênero central)?			
3. Há um projeto de classe claramente definido e voltado para um agir praxiológico e linguageiro dos alunos?			
4. O contexto de uso da SD está apresentado e analisado no MDG?			
5. É possível identificar quais habilidades serão mais enfocadas?			
6. Há um objetivo geral que contempla o agir praxiológico e linguageiro?			
7. Os objetivos específicos contemplam as capacidades de linguagem dos alunos?			
8. A sócio-história do gênero foi apresentada?			
9. Ficou claro o contexto de produção e circulação do gênero enfocado?			
10. Foi possível identificar as possíveis temáticas abordadas por meio do gênero enfocado?			
11. Os modos de organização discursiva do gênero foram apresentados?			
12. Foram apresentadas as características linguístico-discursivas do gênero?			
13. Foram apresentadas as 10 amostras de textos do gênero enfocado?			
14.			
15.			

Produção escrita – construindo a SD

1) Vamos dar início à produção da SD. Tendo por base o contexto para o qual a sua SD se destinará, você tomará algumas decisões:

A) A primeira delas é se as atividades da SD estarão toda em língua estrangeira, em língua materna ou se serão mescladas.

B) Pensando sobre a primeira página da SD.
[...]

C) Organizando o Módulo 1:
[...]

D) Organizando o Módulo 2:
[...]

E) Produção inicial:
[....]

F) Organizando o Módulo 3:
[...]

G) Organizando o Módulo 4:
- As Capacidades linguístico-discursivas poderão ser enfocadas neste módulo.[...].

H) Retomando a produção escrita
[...]

I) Organizando o Módulo 5:
[...]

J) Finalizando a produção escrita:
[...]

Módulo 5 – Análise linguística e escrita como processo

Seguem duas sugestões de leitura para subsidiar teoricamente a elaboração das atividades de sua SD. A primeira leitura trata da diferença entre um ensino com foco na gramática e um ensino com foco na análise linguística. A segunda leitura aborda a importância de se propor atividades de produção escrita com base em um processo e não como um produto com vistas somente a uma avaliação somativa.

1) Ler, para o próximo encontro, o texto “Gramática/análise linguística no ensino de inglês por meio da SD: uma análise parcial” (PONTARA, CRISTOVÃO, 2017)

2) Ler, para o próximo encontro, o texto “A escrita no contexto escolar.” (Pontara, 2015)

Retomando a Produção Escrita

1. Em nosso último encontro iniciamos a produção da SD. Nesse momento, faremos a socialização das etapas elaboradas até o momento para que possamos melhorar nosso trabalho. Cada dupla fará a sua apresentação para que o grande grupo possa colaborar com sugestões.

2. Após todas as apresentações, teremos um tempo para reescrever o que achamos que necessita ser modificado, bem como inserir o que ainda não foi abordado.

Módulo 6 - Retomando as CL

1. Como já discutimos ao longo de nossos encontros o intuito de um ensino com base em gêneros é possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Neste momento, analisaremos as atividades elaboradas com o intuito de identificar a potencialidade de desenvolvimento das CL.

Momento de revisão e reescrita

- 1) Nesse momento, iremos olhar para nossas SD com base nos critérios apresentados na lista de constatação e, se necessário, faremos as adequações que julgarmos necessário. A sugestão é que um grupo analise a SD de outro grupo.

Finalizando a produção escrita

1. Nesse momento iremos fazer os ajustes finais em nossas SD. Cada dupla irá apresentar para o grande grupo o que já produziu da SD até o momento. Ao longo da apresentação cada um de nós irá analisar a SD e irá preencher a lista de constatação. O intuito é fazer emergir ideias e sugestões para que as SD possam ser finalizadas.

Socializando as SD produzidas

1. Como combinamos no início deste curso, faríamos um blog para que pudéssemos socializar as SD produzidas. Vamos analisar o blog para adequá-lo às nossas necessidades.

APÊNDICE 3 - Sinopse da metasequência didática e os Saberes e Capacidades Docentes

Níveis	Localização na SD	Tipo de enunciado	Temáticas envolvidas	Descrição das tarefas
1.1	Apresentação da situação		- O papel da educação e do professor	
2.1	Atividades 1 e 2	PG	- Discussões a partir dos vídeos selecionados: “Escola Educação Alienação – Viviane Mosé” e “Educação segundo os sonhos de Rubem Alves”.	Vídeos, seguidos e discussões.
2.2	Atividade 3	PG	- Discussões a partir do contexto específico de ensino de língua inglesa nas escolas públicas.	Pergunta desencadeadora da discussão.
2.3	Atividade 4	PG	- Relação entre as discussões anteriores e o ensino da leitura e da escrita.	Discussão desencadeada a partir de uma imagem e uma citação de Bazerman.
2.4	Atividade 5	PG	- Discussões a partir do contexto específico de cada professor presente no curso.	
1.2	Apresentação da situação		Agir praxiológico	
2.5	Atividade 6	PG	- Discussão para definição do agir geral que norteará todo o curso	Reflexões a partir de agires previamente indicados.
1.3	Módulo 1		Métodos e abordagens de ensino de línguas	
2.6	Atividade 1	PG	Análise de excertos de atividades de diferentes livros didáticos.	Observação de de em de excertos atividades slides powerpoint
3.1	A	PE	Reconhecimento do foco de trabalho presente em cada atividade em análise.	Realização de atividades entregues em material impresso, a partir dos slides já vistos e também a partir da análise dos próprios livros didáticos.
3.2	B	PE	Percepção do diferencial entre cada excerto apresentado.	
3.3	C	PE	Reconhecimento da época/ano referente a cada excerto apresentado	

2.7	Atividade 2	PG	Texto de apoio sobre métodos e abordagens de ensino	Leitura do texto indicado: “Alguns aspectos do ensino de língua estrangeira – dos métodos ao pós-método”.
3.4	Atividade 3	PE	Identificação da concepção de linguagem subjacente a cada método/abordagem de ensino de línguas apresentado.	Resolução da atividade proposta no material.
1.4	Módulo 1		Concepção de linguagem	
2.8	Atividade 4	PG	Análise de respostas dadas por alguns pesquisadores à seguinte pergunta: “O que é ensinar/aprender língua(gem)?”	Leitura e discussões a partir dos excertos apresentados.
3.5	Atividade 5	PE	Pontos convergentes entre os excertos.	Perguntas apresentadas no material.
3.6	Atividade 6	PE	Identificação da presença de pontos com os quais discorda.	
1.5	Módulo 1		Ensino com base em gêneros	
2.9	Atividade 7	PG	Possibilidades do uso de gêneros no processo de ensino e aprendizagem de línguas.	Vídeo (Charles Bazeman e Carolyn Miller) seguido de discussões.
3.7	Atividade 8	PE	Identificação das concepções pessoais acerca da presença de gêneros no processo de ensino e aprendizagem de línguas.	Pergunta apresentada no material.
3.8	Atividade 9	PE	A escolha dos gêneros para o trabalho em sala de aula.	Vídeo (Charles Bazeman e Carolyn Miller) seguido de discussões.
2.10	Atividade 10	PG	Texto de apoio : o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo	Leitura do texto indicado, seguido de discussões.
2.11	Atividade 11	PG	Texto de apoio: a sequência didática e suas especificidades.	Leitura do texto indicado, seguido de discussões.

Níveis	Localização na MSD	Tipo de enunciado	Temáticas envolvidas	Descrição das tarefas
1. 6	Produção Inicial		- Reconhecimento de características de materiais didáticos denominados Sequências Didáticas	
2.12	Atividade 1	PG	- Materiais didáticos, denominados por seus autores como sequência didática.	Analisar, em duplas, de sequências didáticas impressas – 01 SD diferente para cada dupla. - Apresentar as análises realizadas.
1.7	Módulo 2		O procedimento SD proposto pelo grupo de Genebra	
2.13	Atividade 1	PG	- “Entrevista com Joaquim Dolz” - vídeo disponível no youtube, produzido pelo Canal Futura.	Assistir ao vídeo, seguido de discussões no grande grupo.
3.9	Atividade A	PE	Conceituação do procedimento SD	Conceituar o procedimento SD, após ter assistido ao vídeo.
2.14	Atividade 2	PG	Partes que compõem a SD de acordo com a proposta do Grupo de Genebra.	Retomar os conceitos presentes nos textos lidos no Módulo 1, bem como as informações do vídeo para analisar se as SD anteriormente já analisadas contemplam as etapas de uma SD.
1.8	Módulo 2		Capacidades de Linguagem	
2.15	Atividade 3	PG	Desenvolvimento das Capacidades de linguagem – foco maior do ensino de línguas.	Ler e discutir sobre uma citação de Cristovão e Stutz (2011) acerca do tema.
3.10	Atividade A	PE	Definição de Capacidades de Linguagem	Elaborar uma definição para o procedimento SD.
2.16	Atividade 4	PG	Definição de Capacidades de Linguagem	Ler e discutir sobre uma citação de Cristovão (2007) acerca do tema
3.11	Atividade A	PE	Definição de Capacidades de Linguagem	Retomar a definição elaborada anteriormente para reestruturá-la, se necessário.
1.9	Módulo 2		Modelo Didático de	

			Gênero	
2.17	Atividade 5	PG	Conferência com a Vera L.L. Cristovão, com o tema Gênero como megainstrumento para o ensino de língua estrangeira, proferida na III Jornada Internacional DCLP – FL – UNC (2016) e disponível no youtube.	Assistir ao vídeo, seguido de discussões no grande grupo.
3.12	Atividade A	PE	Explicação de Modelo Didático de Gênero	Explicar o que entende por MDG.
1.10	Módulo 2		Capacidades de Linguagem no procedimento SD	
2.18	Atividade 6	PG	As capacidades de linguagem e suas relações com a SD.	Ler, em período extraclasses, o texto “As CL e suas relações com a SD” para discussões no próximo encontro.

Níveis	Localização na MSD	Tipo de enunciado	Temáticas envolvidas	Descrição das tarefas
1. 11	Módulo 3		Modelo Didático de Gênero	
2.19	Atividade 1	PG	Elaboração de Modelos didáticos de gênero.	Ler e discutir a partir do texto “A construção de um MDG”, de Cristovão (2007)
2.20	Atividade 2	PG	Elaboração do MDG	Realizar atividade que requer que os professores pensem sobre a delimitação do contexto para uso da SD a ser elaborada.
3.13	Atividade A	PE	MDG – o contexto de implementação da SD	Realizar atividade que solicita ao professor que descreva o contexto de implementação da SD – idade dos alunos, série, realidade socioeconômica, proficiência em inglês, objetivos que deseja atingir, dentre outros.
3.14	Atividade B	PE	MDG – estabelecendo objetivos	Realizar atividades voltadas a estabelecimento de objetivos para a SD, bem como a escolha do gênero de texto a guiar o material.
3.15	Atividade C	PE	MDG – o que dizem os especialistas sobre o gênero escolhido.	Realizar buscas por artigos científicos que estudaram o gênero textual escolhido por cada professor. Selecionar os artigos para realizar a leitura e produzir um resumo sobre ele.

3.16	Atividade D	PE	MDG –características do gênero textual escolhido.	Realizar atividade que Selecionar exemplares de textos do gênero em foco.
2.21	Atividade 3	PG	Reflexões em torno do Modelo didático de gênero e análise de um MDG.	Ler, em período extraclasse, os textos “O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto Modelos Didáticos de Gênero” (TAMAROZI e CRISTOVÃO, 2007) e “Modelo didático dos gêneros – comics, comic strips, political cartoon” (PONTARA, complementares.
1.12	Módulo 4		Socialização do MDG elaborado	
2.22	Atividade 1	PG	Retomada dos conceitos tratados nos módulos anteriores.	Realizar discussões e/ou dirimir dúvidas sobre os principais conceitos já estudados, com base na apresentação em powerpoint feita pela professora formadora.
2.23	Atividade 2	PG	Lista de constatação sobre o MDG	Realizar apresentação, por cada grupo, dos estudos feitos para o MDG. Guiar-se pela Lista de constatação para analisar o MDG elaborado.
1.13	Produção escrita		Elaboração da SD	
2.24	Atividade 1	PG	Início do planejamento de elaboração da SD	Pensar/decidir sobre alguns pontos específicos para elaborar a SD.
3.17	Atividade A	PE	Definição do idioma em que a SD será elaborada.	Pensar/decidir se a SD será elaborada em língua inglesa, portuguesa ou um misto das duas.
3.18	Atividade B	PE	Página inicial da SD	Pensar/decidir sobre os elementos que comporão página inicial da SD .
3.19	Atividade C	PE	Módulo 1	Pensar sobre os elementos que comporão Módulo1.
3.20	Atividade D	PE	Módulo 2	Pensar sobre os elementos que comporão Módulo2.
3.21	Atividade E	PE	Produção inicial	Pensar sobre os elementos que comporão Produção inicial.
3.22	Atividade F	PE	Módulo 3	Pensar sobre os elementos que comporão Módulo3.
3.23	Atividade G	PE	Módulo 4	Pensar sobre os elementos que comporão Módulo4.
3.24	Atividade H	PE	Retomando a produção oral/escrita	Pensar sobre os elementos que comporão Reescrita.
3.25	Atividade I	PE	Módulo 5	Pensar sobre os elementos que comporão Módulo5.
3.26	Atividade J	PE	Finalizando a produção escrita/oral e socializando	Pensar sobre os elementos que comporão a Produção final e socialização.

Níveis	Localização na MSD	Tipo de enunciado	Temáticas envolvidas	Descrição das tarefas
1.14	Módulo 5		Análise linguística e escrita como processo	
2.25	Atividade 1	PG	Ensino com foco na gramática x ensino com foco na análise linguística	Ler, em momento extraclasse, do texto “Gramática/análise linguística no ensino de inglês por meio da SD: uma análise parcial” (PONTARA, CRISTOVÃO, 2017)
2.26	Atividade 2	PG	Escrita como processo e não como produto	Ler, em momento extraclasse, do texto “A escrita no contexto escolar.” (Pontara, 2015)
1.15	Retomando a produção escrita		Reescrita da SD	
2.27	Atividade 1	PG	Socialização das SD	Compartilhar com o grupo as etapas da SD já elaboradas.
2.28	Atividade 2	PG	Reescrita das SD	Reescrever as SD, conforme as necessidades

				identificadas por cada grupo.
1.16	Módulo 6		Capacidades de Linguagem	
2.29	Atividade 1	PG	As CL nas atividades da SD	Analisar as possibilidades de desenvolvimento das CL nas atividades das SD elaboradas.
1.17	Revisão e reescrita		Lista de constatação	
2.30	Atividade 1	PG	Lista de constatação para análise das SD	Analisar as SD a partir de uma lista de constatação
1.18	Finalizando a produção escrita		Escrita - final	
2.31	Atividade 1	PG	Produção da SD - finalização	Apresentar as SD produzidas e fazer as alterações sugeridas pelo grupo
1.19	Socialização das SD		Socialização / Circulação das SD	
2.32	Atividade 1	PG	Versão final da SD	Entregar a versão final das SD produzidas para serem publicizadas em um blog.

SABERES E CAPACIDADES DOCENTES NA MSD

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Apresentação da Situação	Contexto	2	1,2,3,4,5
		4	1,2,3,4,5
		8	1, 2, 3, 4, 5
	Metodologia e planificação das aulas	11	1,2,4
		13	6
		19	6
	Recursos	22	6
	Atitudes de aprendizagem autônoma	36	1,2,3,4,5,6
		41	1,2,3,5,6
		42	1,2,5,6

Apresentando a situação de comunicação

1) Vamos começar nossa caminhada assistindo ao vídeo “Educação segundo os sonhos de Rubem Alves”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NcB-08LuCYM&t=77s>. Vamos pensar sobre a fala de Rubem Alves e anotar cinco palavras que mais nos “espantam” neste vídeo.

2) Temos, agora, a fala de Viviane Mosé: “Escola, educação, alienação”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p3O6yjuG8wg&t=78s>. Da mesma forma, anote cinco palavras ditas pela filósofa/psicóloga que, no seu entendimento, são mais significativas pensando em seu contexto de trabalho.

3) Pensando, então, nessas discussões feitas até o momento, temos que nos fazer a seguinte pergunta: “E o ensino-aprendizagem de línguas (adicionais/materna) na escola vai bem, obrigado, ou precisamos buscar mudanças?” Argumente em favor de sua resposta.

4) Na sequência, há um texto trazido com o intuito de estabelecer relações entre os vídeos que assistimos e nossas discussões específicas sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Que paralelos podem ser estabelecidos entre os dois vídeos e o texto? A que conclusões podemos chegar? Vamos discutir um pouco...



<https://pt.scribd.com/doc/201281/Passaporte-Leitura-e-Escrita>

5) Ouvindo a nossa voz – a voz do professor de língua inglesa:

-Qual o nosso maior problema / empecilho / entrave / dificuldade para desenvolver nosso trabalho? Ou, antes ainda dessa questão, talvez devamos nos perguntar: qual é o trabalho que devemos desenvolver e o que tem contribuído ou não para isso?

- Que caminhos poderíamos tentar desbravar? Ou ainda, queremos outros caminhos?

6) Por que é bom e por que queremos tornar nossa presença real e forte no mundo social que nos rodeia, vamos juntos pensar em um projeto de classe que busque (trans)formar nossos alunos e a nós mesmos enquanto agentes sociais?

A fim de iniciar essa busca por ideias de agir com e a partir das SD produzidas neste curso, apontamos para algumas possibilidades:

A) Blog “Ação pela cidadania – agindo por meio da linguagem.” (Consistiria em construirmos um blog onde pudéssemos veicular todas as produções escritas, orais).

B) Banners “A escola vai à cidade.” (Consistiria em produzirmos banners para serem afixados em pontos estratégicos da cidade, contendo produções escritas de nossos alunos, como por exemplo poemas, charges, tiras, infográficos, biografias...)

C) Revista eletrônica “Jovens protagonistas – adultos agentes de transformação.” (Consistiria em elaborarmos uma revista eletrônica onde pudéssemos veicular todas as produções escritas de nossos alunos.)

...

Pois bem! Decisão tomada! Agora que temos claro o agir que norteará todo nosso trabalho, vamos pôr a mão na massa!

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Módulo 1	Metodologia e planificação das aulas	9	1,2
		11	1,2
		14	8,9
	Recursos	22	1,2
	Atitudes de aprendizagem autônoma	36	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11
		41	6,8,9
	Conhecimento teórico-científico	49	4,5,6,7,8,9,10,11

Módulo 1

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

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

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

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

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

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

2) Faça, agora, a leitura do material de apoio intitulado “Alguns aspectos do ensino de língua estrangeira – dos métodos ao pós-método” (Anexo 2).

3) Com base na leitura feita e também a partir de seus entendimentos acerca das concepções de linguagem, acerca dos métodos/metodologias de ensino de línguas, procure identificar qual seria a concepção de linguagem subjacente a cada excerto de livro didático apresentado na questão 1.

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

4) No livro “Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios”, vários docentes foram convidados a responderem a 10 questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Dentre as perguntas, a primeira delas foi: “O que é ensinar/aprender língua(gem)?” Leia, a seguir, como alguns desses docentes/pesquisadores responderam a essa questão.



Mais do que ensinar e aprender um código, ensinar e aprender língua(gem) é ensinar e aprender a construir sentidos do/para/no mundo e, neste processo, aprender a posicionar-se diante dos sentidos produzidos por si e por outros, a entender como eles são construídos, valorizados, distribuídos e hierarquizados nas comunidades interpretativas pelas quais nos constituímos enquanto sujeitos. [...] (Clarissa Menezes Jordão)

[...]

5) Quais pontos de convergência entre as respostas você gostaria de destacar?

6) Há algum ponto presente nessas respostas com o qual você discorda? Qual seria e por quê?

7) A resposta da Professora Vera Cristovão é finalizada com a menção ao uso de gêneros no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Assista, agora, ao vídeo em que dois professores pesquisadores da Universidade da Califórnia – Charles Bazerman e Carolyn Miller – comentam sobre as possibilidades do trabalho com gêneros nas aulas de língua materna. O vídeo está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TgtmD2RWY8k>. Que pontos da fala dos pesquisadores lhe chamaram mais a atenção?

8) Finalizando este módulo, retome a resposta que você deu, na segunda parte do questionário reflexivo, à seguinte pergunta: “O que significa, para você, trabalhar com gêneros textuais?” e “Como você seleciona os gêneros com os quais irá trabalhar?”. Em dupla, procurem fazer uma análise comparativa entre suas respostas para poderem socializar suas reflexões com o grupo.

9) Charles Bazerman e Carolyn Miller também fazem alguns comentários sobre a escolha dos gêneros. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9s6QsZxf0I0&t=2s>. Após assistir ao vídeo, quais mudanças você faria em suas respostas sobre esse tema? Ou não faria mudança alguma?

Para nosso próximo encontro, gostaria que trouxessem lidos os textos:

10) “Textos e gêneros de texto para o Interacionismo Sociodiscursivo.” (Anexo 3)

11) “A sequência didática e suas especificidades.”

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Produção Inicial	Recursos	22	1

Produção Inicial

1) Que tal irmos à busca de representações concretas de sequências didáticas? Vamos realizar uma breve análise de alguns materiais apresentados, os quais são denominados por seus autores como sendo sequências didáticas. Cada dupla ficará encarregada de analisar duas SD para ser apresentado ao grupo. Para a apresentação, a dupla deverá mostrar, em linhas gerais, como o material se organiza e, ao fim de sua apresentação, deverá apresentar a sua própria conclusão a respeito do material. Se julgam ser uma sequência didática de acordo com os pressupostos do Grupo de Pesquisadores de Genebra ou não e por quê. Terão, no máximo, 10 min para essa apresentação.

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Módulo 2	Recursos	22	2
	Conhecimento teórico-científico	49	1,3,4,5,6

3. O texto “A sequência didática e suas especificidades” é finalizado com as seguintes palavras:

“[...]o ensino de línguas estrangeiras pode vir a ser mais significativo para o aluno e, consequentemente, para o professor, se tivermos um material didático organizado em forma de SD, propiciando um trabalho que possibilite o desenvolvimento das **capacidades de linguagem** – foco maior do ensino de línguas. No entanto, também temos a clareza de que [...] essa possibilidade de integrar as **capacidades de linguagem** depende de condições favoráveis na estrutura educacional para promover espaços de análise do discurso nas práticas linguageiras (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 38).[...]” apud Pontara (2015)

A) Crie a sua definição para “capacidades de linguagem”:

4) Veja, agora, como Cristovão apresenta o termo “capacidades de linguagem”:

[...] Na visão do ISD, consideramos as capacidades de linguagem como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem. [...]



1) No vídeo “Entrevista com Joaquim Dolz”, o entrevistador faz uma pergunta que se assemelha ao que vimos discutindo até o momento – ou seja – a busca por transformação na educação. O vídeo está disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=c2bD4bDnZlY> >. Após assisti-lo faça o que se pede:

a) O professor também trata, brevemente, da conceituação do procedimento Sequência Didática. Como você conceituaria esse procedimento?

2. Com base na leitura feita em casa e também a partir das atividades feitas até o momento, vamos voltar às SD analisadas para verificar mais detalhadamente como elas se organizam. Após essa análise, responda se a SD foi elaborada de acordo com as etapas previstas pelos pesquisadores de Genebra. Identifique, na SD, essas etapas.

A) Com base nessa definição, você alteraria, complementar a sua resposta anterior?

5) Agora, vamos assistir a um vídeo em que a Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão aborda o tema “Sequência didática e o ensino com base em gêneros”, disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=TMDXNE-GAbk> >

A) O ponto que gostaríamos de destacar na fala da professora é o que ela apresenta sobre “Modelo Didático do Gênero” (MDG). Com base no que assistimos, como você explicaria o que é o MDG?

6) “As Capacidades de Linguagem e Suas Relações com a SD” (Anexo 5) – esse será nosso texto para discussão inicial de nosso próximo encontro. Procure fazer a leitura e partir de suas compreensões, traga um exemplo de atividade para cada uma das capacidades de linguagem. Esses exemplos podem ser retirados de livros didáticos, de SD, ou ainda, podem ser criados por você.

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Módulo 3	Metodologia e planificação das aulas	11	2B
		12	2, 2d
		14	2c
		16	2d
	Recursos	21	2c
		22	2, 2a, 2b, 2c, 2d
	Conhecimento teórico-científico	49	1, 3
		50	2, 2a, 2b, 2c, 2d
	Contexto	2	2a, 2b

Módulo 3

1) O Modelo Didático do Gênero

Vimos, na fala da professora Vera Cristovão, que a elaboração de um SD requer, primeiramente, que se pense sobre o que os pesquisadores de Genebra chamam de Modelo Didático de Gênero. Para que isso fique mais claro, vamos fazer uma leitura de um texto escrito por Cristovão (2007): "A construção de um modelo didático de gênero", o qual faz parte do livro "Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira". Esse material foi enviado a todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual do Paraná.

2) Vamos retomar nosso primeiro encontro? Naquele momento, pensamos em um projeto de classe que gostaríamos de desenvolver com nossos alunos. Agora, vamos começar a pensar de que maneira poderemos delimitar aquela ideia inicial para o nosso contexto específico e qual gênero de texto poderia ser mobilizado para que esse projeto de classe fosse desenvolvido. Anote aqui suas primeiras reflexões sobre essas organizações da SD.

- Série / Ano, Turma =

- Projeto de classe =

- Gênero mobilizado =

Ok! Pelo que vimos até agora, a SD se configura como uma possibilidade metodológica para o trabalho com base em gêneros. Contudo, também vimos que, antes de elaborá-la, é importante termos o MDG do gênero que dará base à SD. E é exatamente esse o trabalho que iniciaremos neste módulo.

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO

A) DEFININDO /DESCREVENDO O CONTEXTO DE USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Escreva um breve relatório sobre o seu contexto de ensino. Deixe explícitas todas as informações relevantes sobre para quem suas atividades serão direcionadas e por que você decidiu trabalhar com esse grupo de alunos. Pense na idade dos alunos, nos antecedentes sociais e econômicos, na proficiência em inglês e nos interesses. Pense, também, nos objetivos que você deseja que eles atinjam a partir de sua atuação como professora de inglês, etc.

B) - ESTABELECENDO OBJETIVOS

Com base em seu contexto de ensino, faça as escolhas a partir dos seguintes itens:

i - OBJETIVOS A DESENVOLVER EM MINHA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

- () Habilidades de leitura e escrita
() habilidades de falar e ouvir
() todas as quatro habilidades
() outras opções.....

ii) As razões pelas quais eu escolhi o gênero como fio condutor para a minha SD são:

iii) A ação linguageira e a ação praxiológica norteadoras desta SD objetivam: (pensar na relação intrínseca entre a ação linguageira e a ação praxiológica para com o intuito de realizar a atividade maior proposta na SD)

iv) Os objetivos da minha SD são:

Específico(s) = ...

Geral(is) = ...

C) CONHECENDO MAIS SOBRE O GÊNERO ESCOLHIDO E RECOLHENDO AMOSTRAS DE TEXTOS PARA ORGANIZAR O MATERIAL

i) Vamos ao laboratório de informática para buscar artigos acadêmicos cujo foco seja a descrição do gênero de texto escolhido por você. Seguem algumas sugestões de sites:

<http://scholar.google.com/>

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm> (Linguagem em (Dis)curso)

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-4450&lng=pt&nrm=iso (Delta)

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-1813&lng=pt (Trabalhos em Linguística Aplicada)

ii) Escolha dois artigos e faça um breve resumo dos principais pontos relativos às características do gênero.

I) Artigo 1:

Referência:

Resumo:

II) Artigo 2:

Referência:

Resumo:

D) PENSANDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

i) A partir do que você já conhece sobre o gênero selecionado para compor sua SD, faça uma relação de suas características a partir das seguintes categorias:

HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DESSE GÊNERO	
ATIVIDADES GERAIS QUE POSSAM REQUERER O EMPREGO DESSE GÊNERO	
CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO	
TEMÁTICAS POSSÍVEIS ABORDADAS POR MEIO DESSE GÊNERO	
ORGANIZAÇÃO DE TEXTOS DESSE GÊNERO (LAYOUT, FORMATO, LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL ETC)	
MICROESTRUTURA DO TEXTO - CARACTERÍSTICAS DE ORGANIZAÇÃO DA LÍNGUA EM TEXTOS DESSE GÊNERO	

CONTEXTO SOCIAL MAIS AMPLO / ABRANGENTE DE CIRCULAÇÃO / PRODUÇÃO DO GÊNERO	
CONTEXTO SOCIAL MAIS ESPECÍFICO / PARTICULAR DE CIRCULAÇÃO / PRODUÇÃO DO GÊNERO	

ORGANIZAÇÃO	
RECURSOS DA LÍNGUA	

II – SELECIONE 10 AMOSTRAS DE TEXTOS DO GÊNERO QUE VOCÊ ESCOLHEU COM OS QUAIS PODERIA TRABALHAR EM SEU CONTEXTO DE ENSINO. É INTERESSANTE TAMBÉM, NESSE MOMENTO, PENSAR NA TEMÁTICA QUE ABORDARÁ. IMPRIMA OU SALVE OS TEXTOS ESCOLHIDOS EM UMA PASTA PARA, EM SEGUIDA, ELABORAR AS ATIVIDADES A PARTIR DELES.

III – COMPARE O QUE DIZ A LITERATURA E OS EXEMPLOS DO GÊNERO QUE VOCÊ SELECIONOU. EM SEGUIDA, PREENCHA OS QUADROS:

3) Leituras complementares. Os textos abaixo estão relacionados ao que vimos neste módulo – o Modelo Didático de Gênero. O primeiro deles aborda a questão do contexto da escola pública – que seria a primeira parte do MDG, ou seja, saber bem claramente para qual contexto será direcionado a SD a ser produzida. O segundo texto apresenta um MDG para os gêneros *comics*, *comic strip*, *political cartoon*. É interessante fazer a leitura deles para esclarecer um pouco mais essa etapa importantíssima de elaboração de uma SD.

- Ler o texto: “O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto Modelos Didáticos de Gêneros” (TAMAROZI e CRISTOVÃO, 2007) – Anexo 6.

- Ler o texto: “Modelo Didático do gênero – comics, comic strips, political cartoon.” (PONTARA, 2015) (Anexo 7)

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Módulo 4	Recursos	22	2
	Metodologia e planificação das aulas	11	2
		12	2
		14	2
		18	2
	Conhecimento teórico-científico	49	1
		50	1



Módulo 4 - MDG - socializando

1) Sintetizando alguns conceitos visando à práxis...

Vamos, nesse momento, fazer uma breve retomada dos estudos teóricos feitos até o momento. Em conjunto, iremos complementar as ideias trazidas nos slides que serão apresentados a vocês.

2) Agora é o momento de socializarmos o que cada grupo preparou em seu Modelo Didático do Gênero. Nós teremos 10 minutos para cada grupo fazer a sua apresentação. Ao final de cada apresentação, abriremos para as sugestões/questionamentos do grande grupo, com o intuito de colaborar com o trabalho dos colegas.

Para contribuir com as discussões, segue uma lista de constatação que poderá ser utilizada para guiar a análise que faremos dos MDG.

Mãos à obra!!!!

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
1. Há uma delimitação para o ano/série/turma a que se destina o MDG?			
2. Está claro qual será o gênero mobilizado (o gênero central)?			
3. Há um projeto de classe claramente definido e voltado para um agir praxiológico e linguageiro dos alunos?			
4. O contexto de uso da SD está apresentado e analisado no MDG?			
5. É possível identificar quais habilidades serão mais enfocadas?			
6. Há um objetivo geral que contempla o agir praxiológico e linguageiro?			
7. Os objetivos específicos contemplam as capacidades de linguagem dos alunos?			
8. A sócio-história do gênero foi apresentada?			
9. Ficou claro o contexto de produção e circulação do gênero enfocado?			
10. Foi possível identificar as possíveis temáticas abordadas por meio do gênero enfocado?			
11. Os modos de organização discursiva do gênero foram apresentados?			
12. Foram apresentadas as características linguístico-discursivas do gênero?			
13. Foram apresentadas as 10 amostras de textos do gênero enfocado?			
14.			
15.			

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Produção escrita	Recursos	21	1, 1b, c, d, f, g, i
		22	1, 1b, c, d, e, f, g, h, i, j
	Metodologia e planificação das aulas	9	1,1a, b,c, d, e, f, g, h, i, j
		11	1b
		12	1,1a, b, c, d, e, f,g, h, i, j
		14	1b, c, d, f, g, i
		15	1b, c, d, e, f, g, h, i, j
		16	1b, c, d, e, f, g, h, i, j
		17	1b, c, d, e, f, g, h, i, j
		18	1, 1b, c, d, e, f, g, h, i, j
	Atitudes de aprendizagem autônoma	35	1,1a, b,c, d, e, f, g, h, i, j
		36	1,1a, b,c, d, e, f, g, h, i, j
		37	1b,c, d, e, f, g, h, i, j
		41	1,1a, b,c, d, e, f, g, h, i, j
		42	1, 1b

Produção escrita – construindo a SD

1) Vamos dar início à produção da SD. Tendo por base o contexto para o qual a sua SD se destinará, você tomará algumas decisões:

A) A primeira delas é se as atividades da SD estarão toda em língua estrangeira, em língua materna ou se serão mescladas.

B) Pensando sobre a primeira página da SD.
[...]

C) Organizando o Módulo 1:
[...]

D) Organizando o Módulo 2:
[...]

E) Produção inicial:
[....]

F) Organizando o Módulo 3:
[...]

G) Organizando o Módulo 4:
- As Capacidades linguístico-discursivas poderão ser enfocadas neste módulo.[...].

H) Retomando a produção escrita
[...]

I) Organizando o Módulo 5:
[...]

J) Finalizando a produção escrita:
[...]

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Módulo 5	Conhecimento teórico-científico	49	1,2
	Recursos	22	1,2

Módulo 5 – Análise linguística e escrita como processo

Seguem duas sugestões de leitura para subsidiar teoricamente a elaboração das atividades de sua SD. A primeira leitura trata da diferença entre um ensino com foco na gramática e um ensino com foco na análise linguística. A segunda leitura aborda a importância de se propor atividades de produção escrita com base em um processo e não como um produto com vistas somente a uma avaliação somativa.

1) Ler, para o próximo encontro, o texto “Gramática/análise linguística no ensino de inglês por meio da SD: uma análise parcial” (PONTARA, CRISTOVÃO, 2017)

2) Ler, para o próximo encontro, o texto “A escrita no contexto escolar.” (Pontara, 2015)

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Retomando a produção escrita	Metodologia e das aulas	9	1,2
		11	1,2
		12	1,2
		14	1,2
		15	1,2
		16	1,2
		17	1,2
		18	1,2
		19	1,2
	Atitudes de aprendizagem autônoma	36	1,2
		37	1,2
		41	1,2
		42	1,2

Retomando a Produção Escrita

1. Em nosso último encontro iniciamos a produção da SD. Nesse momento, faremos a socialização das etapas elaboradas até o momento para que possamos melhorar nosso trabalho. Cada dupla fará a sua apresentação para que o grande grupo possa colaborar com sugestões.
2. Após todas as apresentações, teremos um tempo para reescrever o que achamos que necessita ser modificado, bem como inserir o que ainda não foi abordado.

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Módulo 6	Metodologia e das aulas	12	1
		15	1
		16	1
		17	1
	Recursos	22	1

Módulo 6 - Retomando as CL

1. Como já discutimos ao longo de nossos encontros o intuito de um ensino com base em gêneros é possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Neste momento, analisaremos as atividades elaboradas com o intuito de identificar a potencialidade de desenvolvimento das CL.

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Revisão e reescrita	Recursos	22	1
	Metodologia e planificação das aulas	9	1
		11	1
		12	1
		14	1
		15	1
		16	1
		17	1
		18	1
		19	1
	Atitudes de aprendizagem autónoma	36	1
		37	1
		41	1
		42	1



- 1) Nesse momento, iremos olhar para nossas SD com base nos critérios apresentados na lista de constatação e, se necessário, faremos as adequações que julgarmos necessário. A sugestão é que um grupo analise a SD de outro grupo.

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Finalizando a produção escrita	Recursos	22	1
	Metodologia e planificação das aulas	9	1
		11	1
		12	1
		14	1
		15	1
		16	1
		17	1
		18	1
		19	1
	Atitudes de aprendizagem autónoma	36	1
		37	1
		41	1
		42	1

Finalizando a produção escrita

1. Nesse momento iremos fazer os ajustes finais em nossas SD. Cada dupla irá apresentar para o grande grupo o que já produziu da SD até o momento. Ao longo da apresentação cada um de nós irá analisar a SD e irá preencher a lista de constatação. O intuito é fazer emergir ideias e sugestões para que as SD possam ser finalizadas.

ETAPAS DA MSD	SABERES	CAPACIDADES	ATIVIDADES DA ETAPA
Socialização / circulação das SD	Metodologia e planificação das aulas	19	1
	Contexto	5	1
	Atitudes de aprendizagem autônoma	36	1
		41	1

Socializando as SD produzidas

1. Como combinamos no início deste curso, faríamos um blog para que pudéssemos socializar as SD produzidas. Vamos analisar o blog para adequá-lo às nossas necessidades.

APÊNDICE 4 - Modelo teórico do gênero infográfico

1.MODELO TEÓRICO DO GÊNERO INFOGRÁFICO

1.1 O que dizem os especialistas acerca do gênero infográfico

Trazemos como referência de especialistas que já trataram do estudo do gênero infográfico, os seguintes estudos: Dionísio (2013), Kanno (2013), Teixeira (2010), Al Hosni (2016), Gonçalves e Rosolem (2018).

Dionísio organizou o livro virtual —Série Verbetes Enciclopédicos – Diversidade de Linguagem no Ensino Médio – Gráfico e Infográficoll. A produção do material contou com a participação de acadêmicos pibidianos da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. De acordo com Dionísio, a motivação para elaboração do material adveio de situações vivenciadas pelos futuros professores, durante atuação em escolas públicas de Recife, os quais se depararam com alunos que ainda nem sequer conheciam as denominações de certos gêneros, como por exemplo, charge. Diante da situação, o grupo liderado por Dionísio, propôs-se a escolher gêneros multissemióticos para realizarem um estudo mais aprofundado de modo a culminar com a coletânea Série Verbetes. Dentre os gêneros escolhidos, estão os infográficos.

Teixeira (2010) – uma pesquisadora sobre infográficos desde o ano de 2004 – produziu o livro –Infografia e jornalismo – conceitos, análises e perspectivasll. A obra apresenta um pouco da história do infográfico, além de abordar questões relacionadas ao ensino de infográfico, especificamente, em cursos de jornalismo. No início de seu livro, a autora menciona, de forma bem acessível e simples sua visão do que seja infografia: –[...] a integração entre texto e imagem usada para explicar uma série de coisas que existem no nosso planeta e no universo. ll (TEIXEIRA, 2010, p. 9), devendo-se ter o cuidado em sua elaboração de modo que nem a imagem, nem o texto se sobressaiam a ponto de um ou outro se tornar indispensável. Indica também quais os elementos característicos desse gênero, os quais ela classifica como icônicos e tipográficos: fotografias, ilustrações, gráficos, dentre outros. Quanto à organização de

textos desse gênero, a pesquisadora afirma haver elementos obrigatórios, a saber: título, texto introdutório, indicação das fontes, assinatura dos autores. Quanto à classificação, Teixeira apresenta dois grandes grupos: os enciclopédicos e os jornalísticos, os quais ainda podem ser subdivididos em independentes ou complementares. De acordo com a autora:

[...] enciclopédicos estão aqueles centrados em explicações de caráter mais universal como, por exemplo, detalhes do funcionamento do corpo humano; como se formam as nuvens; o que são bactérias; o que é ciranda financeira; o que são partidos políticos; quais são os controles e comandos da cabine de um avião, entre outros, costuma ser bastante generalista. Enquanto os infográficos enciclopédicos produzem abordagens mais genéricas de diferentes fenômenos, os **jornalísticos** se atêm a aspectos mais próximos da singularidade dos fatos, ideias ou situações narradas. (TEIXEIRA, 2010, p. 47)

Tendo a clareza da diferenciação entre enciclopédico e jornalístico, a Figura 1 intenciona distinguir os independentes dos complementares

Figura 1 - Classificação dos infográficos



Fonte: Adaptado de Teixeira (2010).

A categorização de infográfico apresentada por Teixeira – enciclopédico independente, enciclopédico complementar, jornalístico independente, jornalístico complementar pode ainda ser complementada pelas categorias apresentadas por Kanno (2013) em seu livro –Infografe – Como e por que usar infográficos para criar visualizações e comunicar de

forma imediata e eficiente. Uma publicação altamente valiosa para aqueles que são da área do jornalismo, mas também útil e esclarecedora para toda e qualquer pessoa que queira conhecer mais sobre esse gênero de texto.

De acordo com o autor

O infográfico não tem o poder milagroso de -fazer coisas complexas ficarem simples, ele é apenas a melhor maneira de representar certo tipo de informação. Da mesma forma que o texto é o meio mais eficaz de descrever outros tipos de informação e a foto é mais eficiente em outros casos. (KANNO, 2013, p. 11)

Enquanto Teixeira categoriza os infográficos a partir dos objetivos a que se propõem, as categorias tratadas em Kanno referem-se mais às formas de organização dos infográficos, pois, segundo o autor, faz-se necessário conhecer os modelos mais comuns de infografias tendo em vista uma escolha adequada em relação ao conteúdo/forma. Para tanto, ele apresenta quatro grandes categorias de agrupamentos dos infográficos: artes-texto, gráficos, mapas, ilustrados. C; categorias essas ainda com possibilidades de subdivisões, conforme demonstrado no Quadro 01:

Quadro 1 - Categorização dos infográficos

Categorias	Subdivisões das categorias	Especificidades de cada categoria
ARTES / TEXTO	Cronologia	Mostra datas mais importantes.
	Dicas	Reúne instruções ao leitor.
	Score	Um número é a principal informação.
	Fac-símile	Reprodução de um ou mais documentos relevantes para a matéria.
	Ficha	Concentra principais características do personagem (país, empresa, pessoa etc.).
	Frases	Opiniões sobre o assunto.
	Glossário	Traz significados de termos difíceis, mas imprescindíveis à reportagem.
	Lista/Ranking	Informações em tópicos.
	Para entender/resumo	Apresenta "quem, quando, onde, por quê".
	Perguntas e respostas	Estilo de entrevista.
	Próximos passos	Indica como o assunto deve se desenvolver.
	Sobe-desce	Associar valor: ganhou/perdeu/ficou igual.
	Tabela	Textos ou números em colunas.
	Testes	Forma interativa de transmitir informações.
GRÁFICOS	De Linha	Evolução de uma ou mais variáveis no tempo.
	De barras	Compara valores, mostra evolução.
	Pizza/queijo	Mostra como uma quantidade geral se divide em diferentes categorias.
	Area	Compara valores de uma ou mais categorias usando imagens proporcionais.
MAPAS	De localização	Localiza geograficamente o assunto.
	De ação	Explica mudanças ou movimentos geográficos.
	Estatístico	Usa cores, sinais gráficos para mostrar dispersão geográfica dos dados.
ILUSTRADOS	Arte-foto	Uma ou mais fotos manipulada para evidenciar informação.
	Corte esquemático	Mostra como o personagem é por dentro.
	Fluxograma / passo a passo	Representação de acontecimentos ou processos.
	Organograma	Define graficamente posições hierárquicas ou de relacionamentos.
	Storyboard	Uso de quadrinhos para relato.
	Página infográfica	Combina tipos de infografia para traduzir visualmente a reportagem.

Fonte: Adaptado de Kanno (2013).

Além de apresentar as diferentes categorias, Kanno ainda dá dicas em seu livro sobre quando usar uma ou outra categoria, destacando que o fator definidor dessa escolha não será o tema, mas sim o enfoque, a abordagem que se deseja dar a esse tema.

A outra referência trazida por nós concentra-se em um contexto de ensino de inglês como língua adicional. O artigo —O poder da imagem no ensino de língua inglesa⁹¹, de Al Hosni (2016), apresenta-se diretamente ligado ao contexto de nosso estudo no que se refere ao ensino de língua inglesa como língua adicional, ainda que o autor trate desse ensino na Educação Superior. As considerações trazidas por ele corroboram nossas afirmações de que o estudo do gênero infográfico faz-se necessário devido

⁹¹ *The power of image in English language teaching.*

à necessidade de atendermos a essa nova geração de pessoas muito mais visuais e tecnológicas. O autor apresenta dados ratificando tal afirmação, dentre os quais, 65% da população mundial são aprendizes visuais e, ainda, 70% dos receptores de informações em nosso corpo estão em nossos olhos. Ou seja, um número considerável de nossos alunos poderá ter a capacidade de receber melhor as informações visuais. Para tanto, faz-se necessário um ensino para que essa capacidade multissemiótica de nossos alunos seja melhor desenvolvida.

O artigo de Gonçalves e Rosolem (2018), muito embora voltado para o ensino de língua materna, pauta-se pelo mesmo referencial teórico assumido por nós, inclusive, propondo um MDG para o trabalho com infográfico em sala de aula. As autoras apresentam o infográfico como um gênero a partir das categorias —conteúdo temático, estilo e construção composicionalll propostas por Voloshinov (1997). Quanto ao conteúdo temático, o gênero em questão trata de informações científicas, teóricas, históricas e estatísticas. Com relação ao estilo, o autor possui liberdade de criação quanto à estrutura, mas sempre se vinculando a um tema pré-estabelecido. E, finalmente, no que tange à construção composicional, as autoras mencionam a presença de imagens, quadros, esquemas, textos verbais e não-verbais.

Passaremos a discorrer sobre as dimensões ensináveis do gênero infográfico.

1.2 As possíveis dimensões ensináveis do gênero infográfico

O dispositivo orientador para modelização de gênero, conforme demonstramos no Quadro 08, norteou a organização das possíveis dimensões ensináveis do gênero infográfico. Pautamo-nos, para tanto, no quadro de referências, sobre o gênero em estudo, já mencionado e explicitado, assim como em uma amostra de 10 textos⁹² para apresentar o que denominamos de MTG. Os textos selecionados foram: 1) *The*

⁹² Essa amostra de texto consta no Apêndice 4.

importance of technology in education. 2) Then vs Now – How teaching in schools has changed over time. 3) Education by numbers. 4) Wireless technology in the classroom. 5) Innovation in Education – Public opinion poll of students, teachers and parents. 6) Social media in the classroom. 7) Technology enhances learning. 8) Teaching with Technology. 9) 1 in 4 teens are online almost constantly. 10) Infographic of infographics. Desses 10 textos, os cinco (05) primeiros foram escolhidos e utilizados pelas professoras Carla e Deise para elaborar a sua SD. Os demais textos foram escolhidos por nós com o intuito de construir o MTG.

Como naquele momento o foco que se tinha era organizar atividades que, potencialmente, pudessem colaborar no desenvolvimento das CL dos(as) alunos(as), esse foi o critério utilizados pelas autoras da SD. Notamos, agora, que esse possa ser assinalado como um ponto frágil e ao qual precisariam ser dados mais atenção e enfoque em cursos de formação continuada. Ao termos a clareza de que o desenvolvimento das CL deve, acima de tudo, colaborar para que os(as) alunos(as) assumam sua agência como (co)autores(as) do mundo, abertos(as) ao diálogo, à colaboração com vistas a transformações, pensar a escolha dos textos que comporão um material é ponto crucial. Entendemos, também, que tendo sido levadas em conta essas questões, o engajamento dos(as) alunos(a), com vistas a essa agência, acontece, principalmente, no momento da SD intitulado Apresentação da Situação. É justamente aí que se envolve e engaja os(as) alunos(as), sendo esse também outro momento crucial da elaboração da SD.

Mas, ainda que os(as) alunos(as) não tenham participado das escolhas dos textos, a atividade *Initial Production*, da SD abriu essa possibilidade, conforme vemos na Figura 2:

Initial Production – Part 1

HOMEWORK: In small groups, search the Internet for infographics about **technology in education**. Choose one, go through its content and prepare a short presentation for next class.

Initial production – Part 2



STEP 1: Now you are going to share with your classmates and teacher the infographic you chose. Also, listen carefully to the other presentations, so that we can have a discussion later.

STEP 2: Time to organize the infographics in a mural. Everyone will have the chance to observe them all.

STEP 3: Now that you have looked at all the infographics, answer: what do they have in common? Discuss with your friends.

Fonte: SD elaborada pelas professoras Carla e Deise.

Vemos que, nesse momento, é solicitado aos(às) alunos(as) que façam pesquisas e tragam para a sala de aula exemplares de textos do gênero infográfico para serem apresentados à turma e, em seguida, serem anexados ao mural da sala. Entendemos que esse é um momento muito importante, que deve ter trazido pistas sobre discussões que interessariam aos(às) alunos(as).

Com base no exposto, apresentamos, a seguir, as dimensões ensináveis referentes às características contextuais, discursivas, linguístico-discursivas e mutissemióticas do gênero infográfico em sua correlação com o dispositivo orientador para modelização do gênero.

Importa mencionar que às características supracitadas atrelam-se as Capacidades de Linguagem: Capacidades de Ação, Capacidades de Significação, Capacidades Discursivas, Capacidades Linguístico-discursivas e Capacidades Multissemióticas. Tais capacidades poderão ser desenvolvidas nos alunos mediante ao enfoque que se dará às dimensões ensináveis do gênero de texto em estudo bem como outros fatores, tais como interesse, tempo para realização das atividades, etc.

Segue, na Figura 3, um dos infográficos selecionados com as indicações de algumas dessas dimensões ensináveis, ligadas às Capacidades de Ação e Significação, apresentando as características contextuais, tanto no que se refere ao contexto amplo, quanto ao contexto

mais imediato da ação de linguagem presente no texto em questão.

Figura 3 - Características contextuais no gênero infográfico



Fonte: A autora.

Utilizamos o exemplar empírico do gênero infográfico, intitulado *Education by numbers* – na Figura 3, para demonstrar algumas das dimensões ensináveis relacionadas às Capacidades de Ação e de Significação.

Com relação às primeiras, têm por finalidade situar o escritor e o leitor a respeito da função social do texto, a qual é determinada pelo contexto e pelo tema/referente (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) enquanto as

Capacidades de Significação, de acordo com Cristovão (2013), cobrem os planos do discurso/da ideologia.

Todos os infográficos selecionados para nossas análises tiveram como tema a tecnologia e a educação, por ter sido essa a escolha da professora em formação para elaborar a sua SD, pensando nas realidades vivenciadas por seus(suas) alunos(as). Essa escolha nos remete ao campo semântico, conteúdo temático a ser focado durante as aulas. Além disso, como as buscas foram feitas na internet, todas tiveram como meio de circulação o ambiente virtual. Grande parte apresentou empresas de tecnologia como o emissor, como é o caso do exemplo demonstrado. Esse fato traz uma significação específica aos textos, o que precisaria ser discutido com os(as) alunos(as), uma vez que eles(elas) também iriam produzir seus próprios infográficos acerca do tema, obviamente com objetivos diferentes daqueles que sustentaram a elaboração dos infográficos por empresas como Microsoft e Dell, por exemplo.

A questão das vozes também é outro ponto a ser evidenciado. Os(As) alunos(as) precisam começar a perceber quem diz e por que o diz, quem ou quais afirmações dão sustentação aos textos. Isso permitirá que passem a uma compreensão mais crítica do que leem e do que ouvem, além de também transportarem essa compreensão para os próprios textos que produzem.

Para melhor entendimento desse rol de possíveis dimensões ensináveis, o Quadro 2 apresenta as dimensões ensináveis referentes às características contextuais as quais se relacionam às Capacidades de Ação e de Significação do gênero infográfico:

Quadro 2 - Dimensões ensináveis – características contextuais

Dispositivo orientador para modelização do gênero	Dimensões ensináveis
Capacidades de significação (contexto mais amplo da situação de linguagem – ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.)	Características contextuais (contexto imediato e contexto social mais amplo)
1. Que relações podem ser estabelecidas entre textos desse	□ Prática social: pertencente originalmente à esfera jornalística,

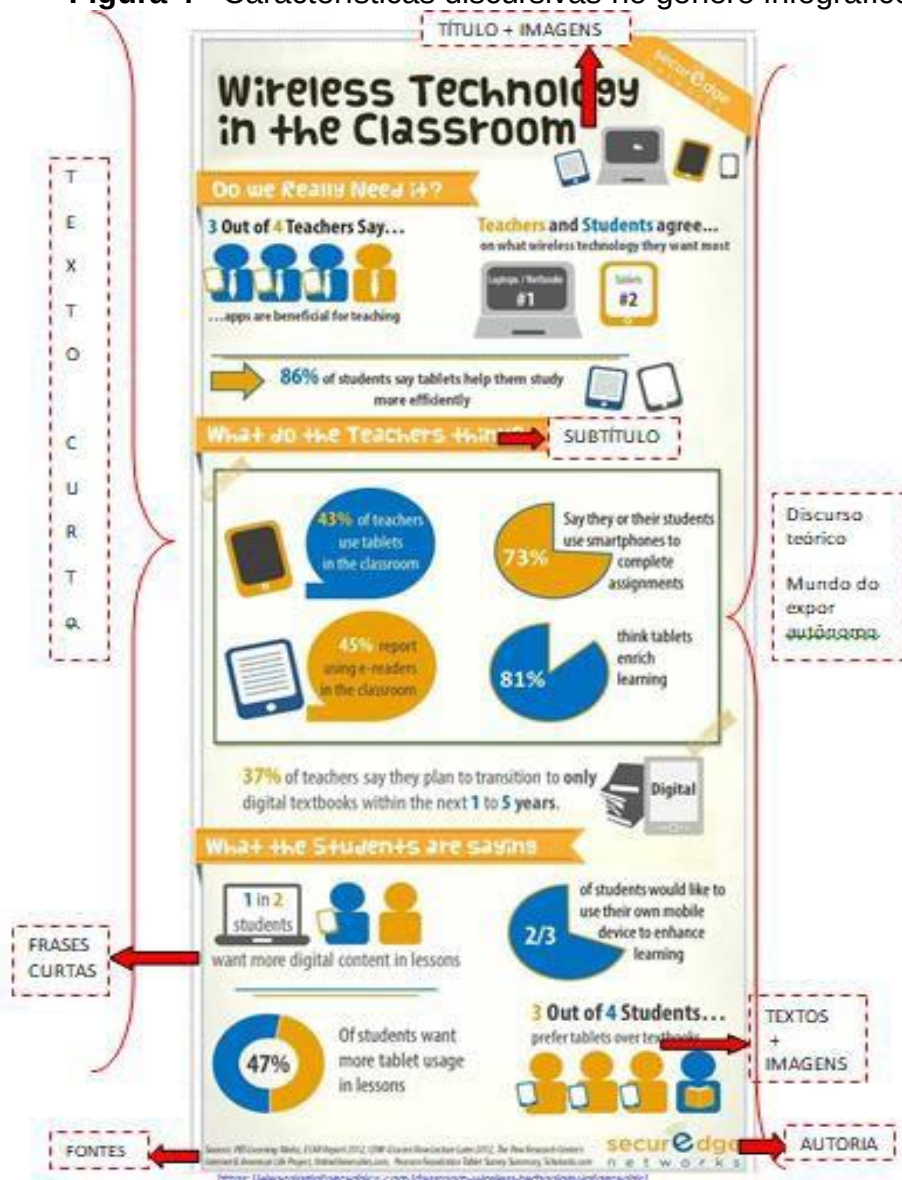
gênero e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz? 2. Que mapas semânticos podem ser construídos com base em textos desse gênero? O que esses mapas semânticos podem revelar? 3. Que atividades praxiológicas podem dar origem a textos desse gênero? 4. Qual a sócio-história do gênero? 5. Que relações podem ser estabelecidas entre textos desse gênero e o contexto social mais amplo? 6. Quais vozes são frequentes em textos desse gênero (do autor, sociais, de personagens)? 7. De que instâncias advêm essas vozes (do poder público, do senso comum, de autoridades científicas)? 8. Como essas vozes se relacionam com o contexto em que o texto se insere?	pode também estar presente em outras esferas de circulação social, a saber: literária, científica, escolar, produção e consumo. ☐ Gênero multimodal, escrito. ☐ Circula em vários suportes: jornais, livros, revistas, tanto impressos quanto <i>online</i>. ☐ Complementa notícias/reportagens, mas também pode ser um texto independente. ☐ O conteúdo temático pode ser muito diversificado, como por exemplo, informações científicas, teóricas, históricas, narrativas, dados estatísticos. ☐ A pessoa física (emissor), em sua origem, são profissionais da esfera jornalística. Atualmente, também profissionais específicos – os infografistas. Ainda pode ser produzido por uma diversidade de produtores que têm a intenção de comunicar alguma informação científica, teórica, história, narrativa, estatística.
Capacidades de ação (contexto imediato da situação de linguagem)	
1. A que prática social o gênero está vinculado? 2. É um gênero oral ou escrito? 3. A qual esfera de comunicação pertence? 4. Quais as características gerais dessa esfera? 5. Quem produz esse gênero (emissor)? 6. Para quem se dirige? (destinatário)? 7. Qual o papel discursivo do emissor? 8. Qual o papel discursivo do destinatário? 9. Com que finalidade/objetivo produz o texto? 10. Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? 11. Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Afetiva? Comercial? 12. Qual o valor desse gênero na	☐ Destinatário, assim como emissor bem diversificado. ☐ Papel discursivo estabelecido entre enunciador e destinatário marcado por uma relação de divulgação de informação por parte do enunciador e de consumo dessa informação por parte do destinatário. ☐ Textos marcados por um tom de objetividade. ☐ Grande diversidade de mapas semânticos. ☐ As práticas praxiológicas podem surgir do interesse em divulgar uma informação de interesse de um grupo específico ou mais geral, de uma forma mais direta e visualmente mais acessível. ☐ Origens desde as pinturas pré-históricas, sendo essas consideradas as primeiras manifestações da infografia. ☐ Estreita relação com uma

sociedade? 13. Quais podem ser os suportes desse gênero? 14. Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)? 15. Qual o tom do texto (mais descontraído, humorístico, objetivo, poético, coloquial, sisudo, familiar, moralista, de poder)?	sociedade marcadamente visual e imediatista, em que as informações e as notícias surgem e desaparecem em questões de horas, minutos. □ Podem conter vozes de especialistas nos temas enfocados, vozes de historiadores, de agências oficiais de pesquisa, de jornalistas, de pesquisadores com interesse em divulgar seus temas de pesquisa. □ Vozes são marcadas pelo interesse em divulgar dados, informações – sendo, portanto, representativas de fontes científicas, de argumentos de autoridades, de dados estatísticos, de elementos narrativos.

Fonte: A autora.

Compreender toda a complexidade que envolve as características contextuais envolvidas em um texto é essencial para que a ação do(a) professor(a) diante do estudo desse texto com seus(suas) alunos(as) ultrapasse o nível mais básico de busca de informações ali presentes. É preciso extrapolar, ampliando os campos de análise, de compreensão dos(as) alunos(as) para além do que se vê na materialidade do texto. Isso se concretizando, estaremos trazendo possibilidades de desenvolvimento das Capacidades de Ação e de Significação dos(as) estudantes, as quais estão ligadas às escolhas de posicionamentos do sujeito no mundo.

O real entendimento e atendimento dessas duas CL vai, de certa forma, traçar e/ou (re)organizar o trabalho com as demais CL, traçando considerações sobre as capacidades discursivas, linguístico-discursivas, multissemióticas, criando um mundo enunciativo específico para um agir social visando a transformações

Figura 4 - Características discursivas no gênero infográfico

Fonte: A autora.

O infográfico *Wireless technology in the classroom* apresenta em destaque algumas possíveis operações de linguagem passíveis de serem ensinadas com base nas capacidades discursivas relacionadas ao gênero de texto infográfico.

De acordo com Cristovão (2007):

As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido. (CRISTOVÃO, 2007, p. 13)

Para melhor entendimento das dimensões ensináveis relacionadas às Capacidades Discursivas, apresentamos o Quadro 3 em que tais dimensões se relacionam às Capacidades Discursivas presentes no gênero infográfico.

Quadro 3 - Dimensões ensináveis - Características discursivas

Dispositivo orientador para modelização do gênero	Dimensões ensináveis
Capacidades discursivas (organização da infraestrutura geral do texto)	Características discursivas do gênero enfocado
1. Qual o tipo de discurso (expor ou narrar)? 2. É um expor interativo (escrito em 1ª pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espço da produção)? 3. É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? 4. É um narrar ficcional? 5. É um relato (narrar acontecimento vivido)? 6. Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? 7. Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista, versos, prosa? 8. Qual o tipo de sequência predominante (narrativa, injuntiva, descritiva, explicativa, argumentativa, dialogal)? 9. Há expressão gestual, facial, entonação, pausas?	☐ Discurso teórico, mundo do expor autônomo ao tratar de infográficos da categoria enciclopédico; da categoria jornalística, pode se encaixar no discurso da ordem do narrar, mundo do narrar acontecimento vivido (relato). ☐ Elementos obrigatórios: título, texto introdutório (poucas linhas com informações gerais – uma espécie de <i>lead</i>), indicação das fontes, assinatura dos autores. ☐ O título pode vir combinado com uma imagem metafórica. ☐ Tamanho/ extensão do texto não é rígido. ☐ A forma de organização dos conteúdos bem livre e diversificada ☐ Leitura (tanto do verbal, quanto do não verbal) da esquerda para a direita. ☐ Informação principal deve estar em destaque no texto. ☐ O texto pode-se planificar em sequências descritiva, explicativa, narrativa, injuntiva.. ☐ Frases e palavras curtas. ☐ Possibilidades de divisões no texto por meio de subtítulos/intertítulos.

Fonte: A autora.

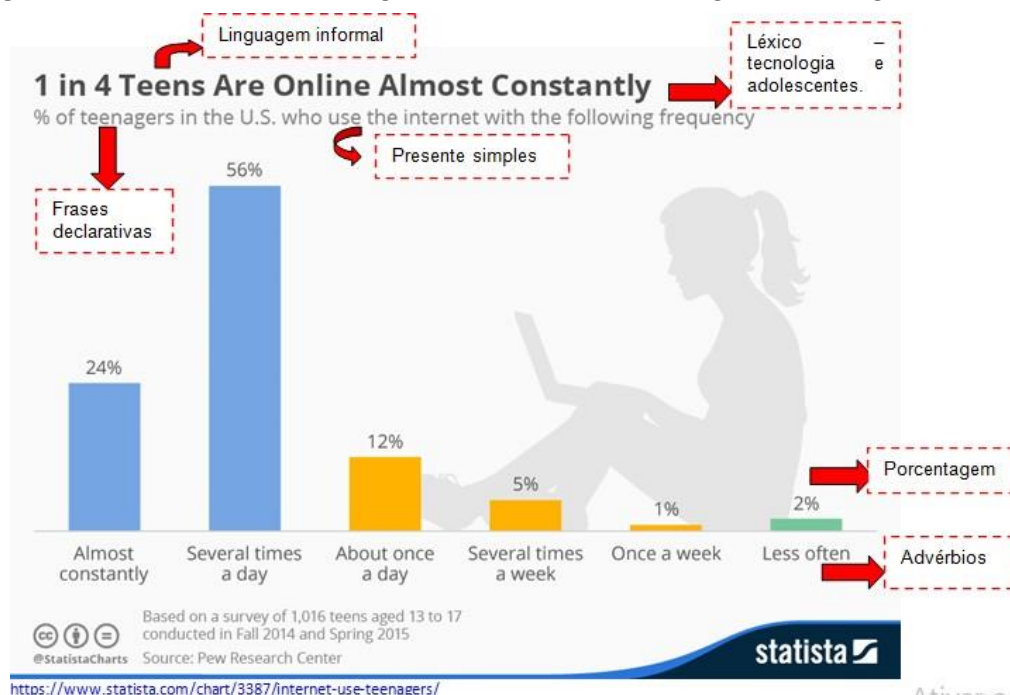
Dentre os 11 exemplares de textos selecionados encontramos várias marcas identificadas acima, ligadas às Capacidades Discursivas.

Fazer as análises dos textos e perceber em seu modo de organização como essas marcas, essas dimensões se configuram, é essencial para que o(a) professor(a) tenha clareza daquilo que mais precisará enfocar em sua classe, levando em conta o nível dos alunos, os objetivos do trabalho, enfim, as características específicas do contexto em que irá implementar a SD com base em infográficos.

Tendo feito uma breve demonstração da presença de alguns elementos discursivos em um exemplar de texto do gênero infográfico, prosseguiremos apresentando as características linguístico-discursivas, as quais constituem as Capacidades Linguístico-discursivas. Tais capacidades operacionalizam o domínio de unidades linguísticas implicadas na compreensão e produção de um texto. Sua apropriação possibilitará ao(à) aluno(a) utilizar elementos linguístico-discursivos da língua inglesa em situações reais de comunicação.

Utilizamos o exemplar empírico do gênero infográfico com o título *1 in 4 Teens Are Online Almost Constantly* – na Figura 16, para demonstrar algumas das dimensões ensináveis relacionadas às Capacidades Linguístico-discursivas.

Figura 5 - Características linguístico-discursivas no gênero infográfico



Fonte: a autora.

Dentre os exemplares selecionados para análise de infográficos, o que se apresenta na Figura 5 é um dos mais simples em relação à materialidade linguística. A despeito disso, é possível exemplificar alguns dos elementos que constituem as dimensões ensináveis. Ratificamos a ideia de que, para além do que se apresenta em determinado texto, faz-se necessário que o(a) professor(a) tenha a sensibilidade de perceber quais dimensões necessitam mais ou menos ênfase para uma efetiva compreensão leitora, para uma efetiva produção escrita. Ou seja, os conteúdos relacionados às capacidades linguístico-discursivas emergem em razão dos textos, e não em função de uma lista pré-concebida de conteúdos gramaticais em função de seu nível de complexidade, conforme se vê, por exemplo, em muitos livros didáticos.

O Quadro 4 apresenta as Características Linguístico-discursivas, relacionadas às Capacidades Linguístico-discursivas do gênero infográfico.

Quadro 4 - Dimensões ensináveis – características linguístico-discursivas

Dispositivo orientador para modelização do gênero	Dimensões ensináveis
Capacidades linguístico-discursivas (Unidades linguísticas implicadas na compreensão e produção de um texto)	Características linguístico-discursivas
1. Como são feitas as retomadas textuais (mais por pronomes ou nomes)? Quais são as estratégias mais usadas? Substituições ou sinônimos? Por termos genéricos / específicos? Por nominalizações? Por repetições? Qual o grau de afetividade / valoração expresso pelas retomadas? 2. Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? 3. Quais os tipos de conectivos usados (lógicos, espaciais, temporais)? 4. Qual a variedade linguística privilegiada (mais formal, mais informal, coloquial, estereotipada)? 5. Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? 6. Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos, abstratos? Há muitos verbos de ação, de estado? Há muitos	☐ Léxico relacionado ao assunto do infográfico. ☐ Linguagem mais informal, coloquial, sempre respeitando a norma culta. ☐ Presença de substantivos, adjetivos, advérbios, palavras interrogativas, de grupos nominais. ☐ Tempo presente simples dos verbos, modo imperativo, voz passiva. ☐ Grau comparativo de superlativo dos adjetivos. ☐ Abreviações.

adjetivos? Que tipo de adjetivos (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? 7. Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com que finalidade? 8. Há uso de figuras de linguagem? Quais? 9. Há rimas? Que tipo de rima? 10. Há mobilização de discurso direto, indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos empregados (aspas, travessão, dois pontos)?	☐ Frases exclamativas, interrogativas, declarativas. ☐ Presença de números, porcentagem.

Fonte: A autora.

Ao tratarmos das questões linguísticas em um ensino com base em gêneros por meio do procedimento SD, instalamos um possível caminho para que o trabalho se paute na perspectiva da análise linguística em detrimento do ensino tradicional da gramática isolada. Assim, o levantamento das dimensões ensináveis relacionadas às características linguístico-discursivas emerge dos textos estudados por aqueles que se ocupam de elaborar MTG, MDG e as SD.

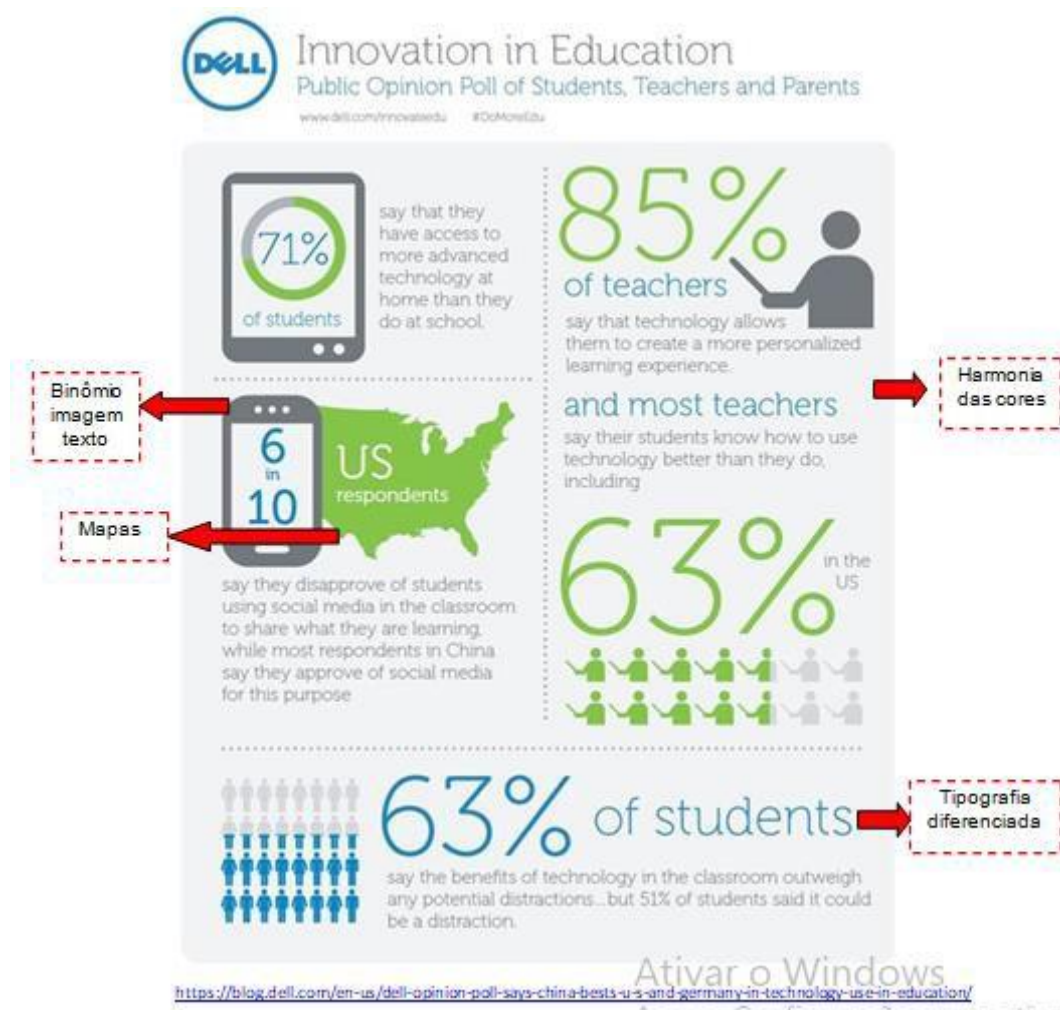
É preciso, contudo, ter a clareza de que nem todas as dimensões serão tratadas ao longo de uma única SD e que, também, várias outras dimensões não elencadas, poderão surgir durante das aulas em razão das necessidades, dificuldades, indagações dos alunos ao produzirem seus próprios textos e até mesmo nos momentos de leitura e compreensão dos textos apresentados na SD.

Dessa forma, é necessário ao(à) professor(a) compreender o caráter modular, espiralado do processo de ensino e aprendizagem de línguas com base em gêneros via SD. Mais importante do que isso, é o(a) professor(a) se indagar as razões pelas quais seleciona os conteúdos e como eles podem contribuir para que a/o aluna/o se engaje em práticas sociais específicas.

Abordamos, a seguir, as características que constituem as Capacidades Multissemióticas. Lenharo (2016, p. 30) assevera que tais capacidades desempenham papel central quando da análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais, como é o caso dos infográficos. Fica clara a relação de interdependência entre imagem e texto escrito (verbal). Inserir imagens nos infográficos vai muito além de escolhas

apenas relacionadas à temática abordada. Essas escolhas devem se dar em função de trazer maior visibilidade ao texto escrito, de modo a chamar a atenção dos(as) leitores(as) para certos elementos/informações em detrimento de outros/as. O mesmo vale para as letras diferenciadas, as cores, os gráficos, enfim, há toda uma inter-relação entre os vários elementos que compõem os infográficos, conforme demonstramos no texto analisado a seguir, na Figura 6:

Figura 6 - Características multissemióticas no gênero infográfico



Fonte: A autora.

Quando textos com marcas tão fortes de multimodalidade, como os infográficos, são trazidos para a sala de aula, não se pode esperar que as funções de tais marcas sejam automaticamente compreendidas pelos alunos. É preciso haver um ensino sistematizado e deliberado das características que compõem a multimodalidade. Para tanto, baseamo-nos

em Lenharo (2016) para construirmos o dispositivo orientador de modalização do gênero referente às capacidades multissemióticas e, com base em tal dispositivo, apresentamos as dimensões ensináveis do gênero infográfico.

O Quadro 5 apresenta as características multissemióticas, relacionadas às Capacidades Multissemióticas no gênero infográfico:

Quadro 5 - Dimensões ensináveis – características multissemióticas

Dispositivo orientador para modelização do gênero	Dimensões ensináveis
Capacidades multissemióticas (Diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não-verbais.)	Características multissemióticas
1. Como os elementos não-verbais do gênero se relacionam com os elementos verbais? 2. Cores, imagens, sons são elementos essenciais à constituição do texto? 3. Os elementos não-verbais ajudam a construir o(s) sentido(s) do texto? 4. As palavras são grafadas com tipografia/cores diferenciadas? 5. Há mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulo, sublinhado...)? Como esses elementos agem na construção de sentidos do texto?	□ Presença de elementos visuais (imagens, fotos, cores, tipografia diferenciada, gráficos, mapas, fluxogramas, organogramas, tabelas – combinados ou não) sempre aliados à informação verbal. □ Binômio imagem/texto com função não apenas expositiva, mas explicativa. □ Cuidado em manter a relação indissociável entre imagem e texto. A imagem não pode ser uma mera ilustração. □ Linhas e setas podem ser inseridas para indicar as direções de leituras. □ Cores em harmonia com as imagens e o texto verbal. □ Uso de tipografia diferenciada com objetivos específicos.

Fonte: a autora.

Produzir infográficos não constitui uma tarefa simples, assim como não é tarefa simples a produção de textos de qualquer natureza. Fazer escolhas da linguagem não verbal, dos destaques por meio de tipos e tamanhos de letras diferenciados, das cores, é uma capacidade ligada às multissemiotes que necessita ser desenvolvida pelos(as) alunos(as).

Isso posto, fica evidenciado que a leitura e/ou a produção de infográficos carece de encaminhamentos muito conscientes por parte do(a) professor(a). Com isso, voltamo-nos novamente à importância do MTG

para que o(a) docente construa seu próprio MDG e, na sequência, sua SD. E, ainda que não seja essa a tarefa do(a) professor(a) – a de elaborar SD, ainda assim, o MTG se faz essencial. Com ele o(a) docente pode vir a se apropriar de características específicas de determinado gênero com o qual irá trabalhar, sendo assim possível a ele realizar as adaptações que julgar necessárias.

APÊNDICE 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido



CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
 PROG. PÓS-GRAD. EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“ O professor em serviço: um processo de formação continuada voltada para o desenvolvimento do agir docente”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “O professor em serviço: um processo de formação continuada voltada para o desenvolvimento do agir docente ”, a ser realizada no município de Apucarana. O objetivo da pesquisa é -Investigar se e em que medida acontece o desenvolvimento de professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Pública do Estado do Paraná, quando participantes de um processo de formação continuada ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD e do ensino de línguas por meio de gêneros de texto, utilizando-se do procedimento SD.II

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma:

- a) Participação em um curso de formação continuada organizado com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2006, 2012; MACHADO, 2005; CRISTOVÃO; MACHADO, 2011), do ensino de línguas por meio de gêneros de texto utilizando-se do procedimento Sequência Didática – SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010) e (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011). O curso será filmado a fim de subsidiar as discussões da pesquisadora quanto à pertinência ou não das atividades selecionadas, tendo em vista a busca pelo desenvolvimento das capacidades docentes dos participantes, o que será analisado com base em conceitos advindos da Teoria Histórico Cultural (VIGOTSKI, 2009; LEONTIEV, 2004; DAVIDOV, 1988; LIBÂNEO, 2012, 2015; SAVIANI, 2013; SFORNI, 2012, 2015).
- b) Análise, mediante as filmagens das aulas, do processo de

implementação da Sequência Didática produzida. (Essa segunda etapa ficará opcional, ou seja, ao fim do curso, os professores que desejarem poderão realizar a implementação, sendo necessário que, ao menos, uma dupla realize a implementação).

c) Filmagem e análise de sessões de autoconfrontação, após o processo de implementação da Sequência Didática. (Essa terceira etapa será realizada com os professores que realizaram a implementação da SD), sendo compartilhado, posteriormente, com todo o grupo em uma data específica a ser ainda definida.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: 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 para os fins desta e futuras pesquisas. e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. No caso específico das filmagens, tanto das sessões de autoconfrontação quanto das aulas ministradas, esclarecemos que tais arquivos serão mantidos nos arquivos do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, sob a Coordenação da Professora Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Esclarecemos ainda, que você 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 a pesquisa possa contribuir para que sejam empreendidos novos estudos sobre a importância de um processo de formação continuada que se volte para o desenvolvimento dos saberes docentes, além de propor à Secretaria de Estado da Educação, uma forma alternativa de formação continuada. Esperamos, também, contribuir com o processo de desenvolvimento teórico-metodológico dos professores participantes.

Quanto aos riscos, esclarecemos que a pesquisa poderá acarretar alguns riscos aos participantes tendo em vista as possíveis alterações nas suas organizações de trabalho, já que o presente projeto prevê a utilização de um percentual da hora-atividade do professor para o desenvolvimento dos estudos de formação continuada propostos pela pesquisadora. Dessa

forma, cada professor participante deverá reorganizar sua rotina de modo a disponibilizar as horas de estudo necessárias para a participação no projeto, o que poderá ocasionar problemas de ordem emocional e social. Contudo, os professores interessados serão comunicados sobre a necessidade desse arranjo de horários para que possam participar do projeto. Além disso, a pesquisadora fará o possível para adequar os horários de modo que fique mais acessível aos participantes. Isso se dará mediante conversa com todo o grupo antes de se iniciarem os trabalhos e, também, ao longo do processo, essa e outras questões serão retomadas sempre com o intuito de tornar agradável e proveitosa a participação de todos.

Esclarecemos, ainda, que zelaremos pela integridade dos participantes, uma vez que todo o cuidado será tomado no sentido de manter o sigilo quanto aos dados a serem analisados.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Claudia Lopes Pontara, Rua Ouro Branco, n. 833, Apucarana – PR, fone (43)9976-3906 e (43)3033-6831, email: clpontara@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Apucarana, 18 de maio de 2017.

Claudia Lopes Pontara
Pesquisador Responsável
RG:: 4.336.028-0

Eu,....., tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE 6 - Análise dos eventos formativos da SEED

PLANO TEXTUAL GLOBAL DOS EVENTOS FORMATIVOS – 2011

1) SEMINÁRIO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA LOCAL E ABRANGÊNCIA: Auditório da Universidade Federal do Paraná. Professores do NRE da Área Metropolitana Sul do município de Curitiba. PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 01 etapa: 13/12/11 / NRE da AM Sul OBJETIVOS: Traçar um panorama do ensino e aprendizagem da língua inglesa na contemporaneidade, discutir conceitos de texto, discurso, gêneros textuais e letramento crítico, refletir sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas do NRE AM-SUL. CONTEÚDO: Língua como discurso; texto; discurso; gêneros textuais; letramento crítico. METODOLOGIA: Palestra, mesa redonda, oficinas e debate.
2) CURSO INSTRUMENTAL DE LÍNGUA INGLESA LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Curitiba. Para associados da ASSEP – Associação dos Servidores da Secretaria da Educação do Paraná. PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: Dez etapas: 15/08 a 17/10 / ASSEP OBJETIVOS: Adquirir a proficiência da língua a fim de prestar exames para Mestrado. CONTEÚDO: Não consta METODOLOGIA: Aulas expositivas, utilizando textos autênticos abrangendo temas diversos.
3) ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O CELEM: ESPANHOL, FRANCÊS E INGLÊS LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Curitiba. - Para o grupo de professores já inseridos no trabalho de elaboração do material didático, o qual teve início no ano de 2009. PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 2 etapas: 1ª etapa: 04/07 a 08/07; 2ª etapa: 26/09 a 30/09 / DEB – Departamento da Educação Básica OBJETIVOS: ·Concluir os materiais didáticos para o curso básico de língua espanhola, francesa e inglesa, ·Realizar as devidas correções, alterações e/ou complementações dos materiais desenvolvidos a partir das sequências didáticas no ensino de línguas estrangeiras. ·Garantir a produção dos materiais sob a perspectiva textual-discursiva. CONTEÚDO: ·Elaboração de materiais didáticos. ·Ensino de LEM a partir da concepção dos gêneros textuais/ discursivos. ·Ensino de LEM e a transposição didática. ·Exploração das práticas discursivas da oralidade, leitura e escrita. ·Trabalho com os gêneros textuais/ discursivos através de sequências didáticas. Exploração das dimensões linguística, sócio-pragmática, textual e cognitiva na compreensão de textos; Atividades em LEM e as capacidades de linguagem. METODOLOGIA: ·Palestras; ·Oficinas; ·Trabalho em grupo.
4) - REUNIÃO TÉCNICA COM PROFESSORES DE INGLÊS - SEED E UFPR-DELEM-NAP LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Curitiba. - Para técnicos de Inglês dos NRE e da SEED PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1º grupo: 12/08, 2º grupo: 09/12 / DEB - Departamento da Educação Básica OBJETIVOS: Organizar e preparar colaborativamente oficina de LEM-Inglês para professores da educação básica da rede pública Estadual do Paraná. -Discutir as características de cada região e planejar a oficina de modo a contemplar a diversidade das práticas de sala de aula no ensino-aprendizagem de inglês no Paraná. Avaliar o trabalho com cada turma ofertada. CONTEÚDO: Relação entre as práticas para o ensino-aprendizagem de inglês no Paraná e suas relações com os materiais didáticos utilizados pelos professores (livro didático público, livro didático PNLD, TV pendrive, textos, apostilas, etc.), bem como discussão sobre as relações entre estas práticas e as DCE-PR. - Planejamento conjunto e detalhamento das ações para a efetivação das oficinas em cada região -Estabelecimento de elementos básicos gerais a serem contemplados na elaboração de materiais didáticos conforme os encaminhamentos metodológicos recomendados pelas DCE-PR METODOLOGIA: -Discussão sobre os objetivos das oficinas e o material a ser utilizado com os professores -Exposição sobre as experiências regionais com as oficinas e os materiais desenvolvidos pelos professores - Análise pelos docentes da experiência nas oficinas -

Levantamento das necessidades de formação continuada na área de inglês no Paraná - Propostas para ações e/ou intervenções futuras
5) FORMAÇÃO CONTINUADA - PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS – TELÊMACO BORBA LOCAL E ABRANGÊNCIA: Campus da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Telêmaco Borba - Professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II do NRE de Telêmaco Borba PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 3 etapas: 1ª = 4/11, 2ª = 8/11, 3ª = 22/11 / - NRE de Telêmaco Borba OBJETIVOS: Promover estudos que viabilizem uma mudança na ação pedagógica em relação ao uso do livro didático público, para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de língua inglesa. CONTEÚDO: - Adaptação dos livros Links e Keep in Mind às propostas da SEED. - Livro Links: 6º ano - unidades 1 a 10, 7º ano - unidades 1 a 10, 8º ano - unidades 1 a 10 e 9º ano - unidades 1 a 10; - Livro Keep in Mind: 6º ano - unidades 1 a 16, 7º ano - unidades 1 a 16, 8º ano - unidades 1 a 12 e 9º ano - unidades 1 a 12 METODOLOGIA: Apresentação de slides, discussão em grupo, atividades práticas.
6) OFICINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - LÍNGUA INGLESA LOCAL E ABRANGÊNCIA: Nos municípios sede dos 32 NRE. - Professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 2 etapas de 4h em cada dia de encontro, entre os meses de outubro de novembro. / Departamento de Educação Básica em parceria com os NAP⁹³ – Núcleo de Assessoria Pedagógica. OBJETIVOS: - Promover oficinas voltadas para a prática pedagógica de professores de inglês do Ens. Fund. e Méd. da rede pública Estadual do Paraná. - Enfocar a relação entre as práticas desenvolvidas pelos professores, os materiais didáticos utilizados e os encaminhamentos metodológicos recomendados pelas DCEPR. - Elaborar materiais didáticos em conformidade com as DCE-PR. CONTEÚDO: Elaboração e relação de materiais didáticos e DCES. METODOLOGIA: - Discussão sobre os materiais didáticos utilizados pelos participantes. - Análise das práticas de sala de aula desenvolvidas em torno dos materiais. Relação entre os materiais, as práticas e as DCE-PR - Elaboração de materiais didáticos conforme os encaminhamentos metodológicos recomendados pelas DCE-PR - TAREFA entre oficinas: pilotagem de materiais didáticos nas salas de aula dos participantes
7) CELEM 25 ANOS: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PLURILINGUE NO PARANÁ LOCAL E ABRANGÊNCIA: Curitiba. - Professores do CELEM PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 2 dias de 8h cada – 17 e 18/11 - DEB - Departamento da Educação Básica OBJETIVOS: Propor um trabalho com fundamentação teórico-metodológica articulada com gêneros textuais/discursivos. - Proporcionar reflexão acerca da produção e uso de materiais didáticos na perspectiva textual-discursiva. - Elucidar pesquisas acerca das questões relacionadas ao plurilinguismo e multilinguismo. CONTEÚDO: O ensino de línguas estrangeiras a partir da concepção dos gêneros textuais; ·Produção e uso de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras; O ensino de línguas estrangeiras em diferentes idades e níveis de formação; ·A avaliação em língua estrangeira ·Plurilinguismo/multilinguismo ·METODOLOGIA: Palestras

Fonte: A autora, com base nos dados extraídos do portal diaadiaeducacao.org.br.

⁹³ NAP - Programa de Assessoria Pedagógica para professores de inglês, especialmente da rede pública. Por meio de projetos e uma série de eventos, o programa visa a proporcionar espaços de interlocução entre a universidade e a comunidade de profissionais na área de língua inglesa da região em que atua. São, no total 05 NAP em 05 Universidade Estaduais do Paraná: Cascavel, Curitiba, Maringá, Londrina, Ponta Grossa.

Eventos formativos de 2011 e suas relações com as Dimensões de
uma Formação crítico-transformadora

	Evento 1	Evento 3	Evento 4	Evento 5	Evento 6	Evento 7
DIMENSÃO IMERSÃO						
Valorização e aproximação do contexto de trabalho.	C	CP	CP	C	C	CP
Escola como espaço concreto e real de formação.	CP	CP	CP	C	CP	CP
Reflexão situada no contexto docente com / nas / pelas ações cotidianas da organização escolar.	CP	C	CP	C	CP	CP
Rompimento da dicotomia teoria e prática.	NC	C	CP	CP	C	NC
DIMENSÃO AUTORIA						
Protagonismo dos atores professores	NC	C	C	CP	CP	NC
Professores autores.	NC	C	C	CP	C	NC
Encaminhamentos para ações que visem sanar / minimizar desafios, problemas, dilemas.	NC	C	C	CP	CP	NC
Produção / avaliação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino.	NC	C	C	CP	C	NC
Construção de sua singularidade em detrimento de uma reprodução acrítica.	NC	C	C	CP	CP	CP
Valorização dos saberes locais na busca por respostas / soluções de problemas, conflitos inerentes ao trabalho docente.	NC	C	C	CP	CP	NC
DIMENSÃO REDES E COMUNIDADES COLABORATIVAS						
Presença de coletividade, colegialidade.	CP	C	C	C	C	C
Ambiente e condições propícias para ouvir, trocar ideias, acolher proposições divergentes, compartilhar práticas.	CP	C	C	C	C	NC
Formação de grupos colaborativos entre os pares, entre escolas e universidade, entre escolas e NREs.	NC	C	C	CP	CP	NC
Presença de espaços potencializadores de redes: grupos permanentes de estudo presenciais ou online, ambientes online ou presenciais para trocas de experiências.	NC	CP	CP	NC	NC	NC
DIMENSÃO FORMAÇÃO PELA LINGUAGEM						
Práticas reais de produção e circulação de conhecimento pela linguagem oral, escrita.	NC	C	C	C	C	NC
Registros dos resultados dos trabalhos.	NC	C	CP	NC	NC	NC
Exposição das práticas realizadas	NC	C	C	NC	CP	NC
Desenvolvimento de suas próprias capacidades de linguagem.	CP	C	C	C	CP	CP
Práticas concretas de documentar as ações.	NC	C	NC	NC	NC	NC
DIMENSÃO REFLEXIVIDADE						
Pesquisar e refletir sobre premissas teóricas em relação ao objeto de estudo.	CP	C	NC	NC	NC	C
Pesquisar e refletir sobre o contexto de ensino em que estão envolvidos e sobre o discurso oficial que permeia esse contexto.	CP	CP	C	CP	C	CP
Pesquisar e refletir sobre a língua e seu funcionamento em contextos diversos.	NC	CP	NC	NC	NC	CP
Pesquisar e refletir sobre as práticas de ensino de línguas em sala de aula (planejamento, implementação e registros)	CP	CP	CP	CP	C	CP
Refletir sobre os valores que envolvem o ensino	NC	CP	CP	NC	NC	CP

como um todo, no micro e no macro contextos educacionais.						
Perceber e refletir sobre dificuldades, interrupções, conflitos presentes no trabalho docente.	NC	C	CP	CP	NC	CP
DIMENSÃO ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA E TÉCNICA COM VERTENTE PSICOPEDAGÓGICA						
Articulação entre conteúdos disciplinares e fenômenos diários da vida.	CP	C	CP	CP	CP	CP
Presença de conteúdos específicos da área de atuação.	C	C	C	C	C	C
Presença de conteúdos teórico-metodológicos relacionados ao trabalho docente.	CP	C	C	CP	C	C
DIMENSÃO MUDANÇA, INOVAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO						
Implementação de ações transformadoras do contexto de atuação.	NC	CP	NC	NC	NC	NC
Rompimento com práticas acríticas do trabalho docente.	NC	C	CP	CP	CP	CP
Alinhamento às demandas de protagonismo de um profissional ator, para além de um agente.	NC	C	CP	NC	NC	NC

Fonte: A autora.

PLANO TEXTUAL GLOBAL DOS EVENTOS FORMATIVOS – 2012

1) ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O CELEM: LÍNGUA ESPANHOLA, LÍNGUA FRANCESA E LÍNGUA INGLESA

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Curitiba - Para o grupo de professores já inseridos no trabalho de elaboração do material didático, o qual teve início no ano de 2009.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: - 1 etapa: 07/05 a 11/05/12 / - DEB – Departamento da Educação Básica

OBJETIVOS: Concluir os materiais didáticos para o curso básico de língua espanhola, francesa e inglesa, iniciados em etapas realizadas em 2010 e 2011, os quais estão em conformidade com o disposto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) para Língua Estrangeira Moderna; Realizar as devidas correções, alterações e/ou complementações do volume 02, desenvolvido a partir das sequências didáticas para o ensino de línguas estrangeiras, de maneira a privilegiar as dimensões linguística, sócio-pragmática, textual e cognitiva.

CONTEÚDO: A elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: produção e avaliação; O ensino de línguas estrangeiras a partir da concepção dos gêneros textuais/discursivos; O ensino de línguas estrangeiras e a transposição didática a partir da concepção dos gêneros textuais/discursivos; A exploração das práticas discursivas da oralidade, leitura e escrita a partir da seleção dos gêneros textuais/discursivos; O trabalho com os gêneros textuais/discursivos através de sequências didáticas; A exploração das dimensões linguística, sócio-pragmática, textual e cognitiva na compreensão de textos; Materiais de língua estrangeira e as capacidades de linguagem.

METODOLOGIA: Palestras; Oficinas; Trabalho em grupo.

2) A LUDICIDADE NA SALA DE AULA (INGLÊS E ESPANHOL) NRE - PARANAVAÍ

LOCAL E ABRANGÊNCIA: - Município de Paranavaí - Para professores de Língua Inglesa e Espanhola que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Paranavaí

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 5 etapas: 25/09, 02/10, 09/10, 23/10, 30/10
- NRE de Paranavaí

OBJETIVOS: Compreender o lúdico como elemento facilitador no processo ensino-

aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna. Tendo em vista a recente adoção dos livros didáticos e a dificuldade encontrada em sua utilização, essa oficina contribuirá para a formação dos docentes envolvidos, uma vez que, através de atividades lúdicas, poderão tornar suas aulas mais atrativas, o que permitirá aos alunos assimilar melhor os conteúdos, vocabulários e expressões apresentados pelos livros didáticos.

CONTEÚDO: Oficina Pedagógica: preparação de atividades com gêneros textuais.

METODOLOGIA: - Aula expositiva através de data-show; - Leitura, reflexão e análise de artigo sobre ludicidade; - Trabalho em grupo para a produção de material didático; - Organizar o material produzido em forma de apostila em CD.

3) A FUNÇÃO DO INGLÊS NA ESCOLA CONSIDERANDO POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NAS ATIVIDADES COM MÚSICA – NRE PARANAGUÁ

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Paranaguá . Para professores de Língua Inglesa que atuam nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Paranaguá.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 27/11 / NRE Paranaguá

OBJETIVOS: Criar um espaço para a discussão sobre a utilização da música na sala de aula como recurso pedagógico, considerando a importância desta estratégia de aprendizagem no ensino de outra língua para despertar, no aluno, o interesse pela língua inglesa através de músicas e fazer com que ele se socialize, cante em inglês e se motive a conhecer (mais) outra cultura.

CONTEÚDO: A função do inglês na escola considerando possibilidades pedagógicas nas atividades com música.

METODOLOGIA: Trazer argumentação teórica para professores que desejam ampliar o horizonte de seus alunos de maneira a garantir um aprendizado mais criativo e prazeroso através da música e muitas vezes promover a interdisciplinaridade; Disponibilizar exemplos que sirvam como inspiração ou orientação para atividades com a ferramenta música, de forma pedagógica com vistas a dar sentido a um aprendizado contextualizado (e significativo) e despertar um maior gosto pela língua inglesa.

4)

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA (TÉCNICOS)

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Curitiba - UFPR, Para técnicos de língua inglesa dos NRE, Para professores de inglês indicados pelos técnicos ou pelos NAP

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 10/08. DPPE – Diretoria de Políticas e Programas Educacionais

OBJETIVOS: - Organizar oficinas com os técnicos dos NRE de várias regiões do Estado, reunindo o grupo de docentes e preparando conjuntamente uma estrutura geral para tais oficinas. - Repasse de informações em reunião preparatória para a realização de oficinas descentralizadas com os técnicos de inglês dos NRE de cada região.

CONTEÚDO: - Metodologias de ensino de línguas estrangeiras; Estratégias de ensino/aprendizagem línguas estrangeiras; Análise e produção de material didático; Planejamento pedagógico da disciplina de Inglês na escola pública.

METODOLOGIA: - Apresentação, discussão e seleção de temas e atividades a serem utilizadas nas oficinas descentralizadas com técnicos de NRE de diferentes regiões do Paraná, trabalhos em pequenos grupos e debates.

OFICINAS PARA TÉCNICOS E OFICINEIROS DE INGLÊS – NAP- SEED (Técnicos)

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Realizado no município sede de 09 NRE (Campo Mourão, Cascavel, Curitiba, Irati, Londrina, Maringá, Pato Branco, Ponta Grossa, União da Vitória) . Para técnicos de língua inglesa dos NRE Para professores de inglês indicados pelos técnicos ou pelos NAP

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 2 etapas: 1 dia no mês de outubro e 1 dia no mês de novembro. / DPPE – Diretoria de Políticas e Programas Educacionais

OBJETIVOS: Capacitar técnicos de inglês dos NRE e professores de inglês da rede estadual indicados pelos técnicos ou pelos NAP para ministrarem oficinas para

professores de inglês.

CONTEÚDO: Metodologias de ensino de línguas estrangeiras; Estratégias de ensino/aprendizagem de línguas.

METODOLOGIA: Apresentação, discussão e seleção de temas e atividades a serem utilizadas nas oficinas descentralizadas com técnicos de NRE de diferentes regiões do Paraná, trabalhos em pequenos grupos e debates.

2ª REUNIÃO TÉCNICA - NAP/SEED(TÉCNICOS)

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Curitiba - UFPR. Para técnicos de língua inglesa dos NRE

Para professores de inglês indicados pelos técnicos ou pelos NAP

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 12/12 / DPPE

– Diretoria de Políticas e Programas Educacionais

OBJETIVOS: Repasse de informações em reunião preparatória para a realização de oficinas descentralizadas para o próximo ano, com os técnicos de inglês dos NRE de cada região.

CONTEÚDO: Metodologias de ensino de línguas estrangeiras; Estratégias de ensino/aprendizagem línguas estrangeiras; Análise e produção de material didático; Planejamento pedagógico da disciplina de Inglês na escola pública.

METODOLOGIA: Apresentação, discussão e seleção de temas e atividades a serem utilizadas nas oficinas descentralizadas com técnicos de NRE de diferentes regiões do Paraná, trabalhos em pequenos grupos e debates.

5

OFICINA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA – NAP /SEED/NRE AMN

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Curitiba . - Para professores de Língua Inglesa que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Curitiba.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 20/11 / NRE Curitiba

OBJETIVOS: Possibilitar aos professores de LEM/Inglês da rede pública estadual da AMN a oportunidade de praticar preferencialmente a língua oral em um ambiente controlado de imersão, simulando situações de interação reais.

CONTEÚDO: Conteúdos básicos da disciplina de LEM/Inglês e trabalho com a interdisciplinariedade. Cultura de países falantes de língua inglesa.

METODOLOGIA: Exposição oral e dialogada, atividades em grupo, discussões e apresentação de propostas de trabalho.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA – PARCERIA NAP/SEED/NRE PATO BRANCO

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Irati - Para professores de Língua Inglesa que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Pato Branco.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 12/11 / NRE Pato Branco

OBJETIVOS: - Propor uma reflexão sobre o papel da língua inglesa na escola; - Trocar experiências e saberes entre os professores; - Garantir espaço para a formulação de novas práticas metodológicas; - Socializar atividades bem sucedidas em sala de aula, nos ensinos fundamental e médio; - Analisar o material didático utilizado em sala de aula

CONTEÚDO: - Definições de Inglês como Língua Estrangeira, Segunda Língua e Língua Internacional; - Análise de material didático.

METODOLOGIA: Exposição Oral; Discussão; Problemática; Contextualização; Ressignificação do conhecimento.

NAP/SEED/NRE – REFLETINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – NRE PARANAVAÍ

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Paranavaí - Para professores de Língua Inglesa

que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Paranavaí

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 20/11 / NRE Paranavaí

OBJETIVOS: - Promover oficina voltada à prática pedagógica de professores de inglês do ensino fundamental e médio da rede pública estadual do Paraná. - Enfocar a relação entre as práticas desenvolvidas pelos professores, com os textos paradidáticos apresentados para estudo e os encaminhamentos recomendados pelas DCE de LEM. - Elaborar um plano docente em conformidade com os textos estudados e com as DCE de LEM.

CONTEÚDO: Práticas pedagógicas referente a disciplina de Língua Inglesa.

METODOLOGIA : Leitura, análise e reflexão das práticas pedagógicas presentes nos textos escolhidos para estudo, aliados às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes em sala de aula. Encaminhamentos de discussões, usando como subsídios vídeos com enfoque pedagógico. Elaboração, pelos participantes, de um plano de trabalho docente, tendo como referência o estudo e reflexão dos textos propostos.

OFICINA PARA PROFESSORES DE INGLÊS SEED/NAP – NRE IRATI

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Irati. - Para professores de Língua Inglesa que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Irati

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 26/11 / NRE Irati

OBJETIVOS: Capacitar professores de LEM a fim de otimizar o trabalho da prática em sala de aula em LEM com o livro Keep in mind.

CONTEÚDO: A semiótica a partir do livro didático Keep in Mind

METODOLOGIA : Apresentação, debates, discussão e seleção de temas e atividades a serem utilizadas pelos professores em sala de aula.

REFLETINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – NAP / SEED / NRE LOANDA

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Loanda - Para professores de Língua Inglesa que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Loanda

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 19/11 / NRE Loanda

OBJETIVOS: - Capacitar, através de oficinas voltadas às práticas pedagógicas, professores de Inglês da rede Pública da Educação Básica – Ensino Fundamental (Fase II) e Ensino Médio; - Discutir, refletir e socializar práticas pedagógicas, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem de Línguas descritos de acordo com as DCE de LEM - Enfocar a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e os materiais e práticas apresentados para estudo; - Elaborar um Plano de Trabalho Docente em conformidade com o trabalho desenvolvido e os pressupostos teóricos e metodológicos descritos nas DCE de LEM.

CONTEÚDO: Práticas Pedagógicas ao longo dos anos através de textos e vídeos; Elaboração de planejamento docente.

METODOLOGIA: Apresentação de vídeos, leitura, discussões e reflexões acerca das práticas pedagógicas de Língua Estrangeira apresentadas no material escolhido para o trabalho, bem como os procedimentos e fases que de uma aula, perpassando na prática todos os momentos, aliados às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelos professores participantes;

Elaboração, pelos participantes, de um planejamento de aula tendo como referência o estudo e reflexão dos textos propostos.

REFLETINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - NAP/SEED/NRE TOLEDO

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Toledo - Para professores de Língua Inglesa que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Toledo

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 27/11 / NRE Toledo

OBJETIVOS: - Promover uma reflexão sobre os posicionamentos dos professores de Língua Inglesa frente à proposta teórico-metodológica das DCE e as tentativas de implementação da mesma; - Discutir, refletir e socializar práticas pedagógicas, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem de Línguas descritos de acordo com as DCE de LEM; - Enfocar a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e os materiais e práticas apresentados para estudo.

CONTEÚDO: A escola que temos: epistemologias e atitudes que permeiam esse espaço. As concepções de linguagem e as práticas pedagógicas: como se dá essa relação? Ciclo das metodologias do ensino de LEM. DCE: reconfigurando conceitos de relevância. Capacidades de linguagem: que práticas adotar para que seu desenvolvimento aconteça. Reflexão das práticas pedagógicas ao longo dos anos, através de textos e vídeos e do trabalho com gêneros textuais.

METODOLOGIA: Leitura prévia dos artigos enviados. Assistir aos vídeos e debater sobre as temáticas abordadas. Prática expositiva sobre as concepções de linguagem, o ciclo das metodologias, conceitos das DCE, capacidades de linguagem. Discussão no grande grupo Realização/exemplificação de algumas atividades práticas com foco na oralidade, leitura e escrita, a partir do gênero textual Biografias.

ENCONTRO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA INGLESA NAP/SEED/NRE FOZ DO IGUAÇU

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Foz do Iguaçu - Para professores de Língua Inglesa que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Foz do Iguaçu

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 13/11 / NRE Foz do Iguaçu

OBJETIVOS: - Refletir sobre os rumos que o ensino de língua inglesa tem direcionado as aulas desta disciplina; -Conhecer profundamente a proposta de trabalho diferenciada da seed; -Proporcionar formação continuada de qualidade para os professores de língua inglesa; -Capacitar os professores para tornarem as aulas de língua inglesa um espaço de culturas.

CONTEÚDO: -Abordagens metodológicas na aquisição da segunda língua; -Sequência didática- uma proposta possível no ensino da língua inglesa; -Gêneros discursivos e seus elementos composicionais - O ensino de língua inglesa no caminho do multiletramento.

METODOLOGIA: -Exposição dialogada, -Atividades práticas em pequenos grupos. - Discussão em pequenos grupos e seminário no grande grupo.

NAP/SEED/NRE – REFLETINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – CIANORTE

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Cianorte - Para professores de Língua Inglesa que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Cianorte

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 22/11 / NRE Cianorte

OBJETIVOS: - Promover oficinas voltadas a prática pedagógica de professores de inglês do ensino fundamental e médio da rede pública estadual do Paraná. - Enfocar a relação entre as práticas desenvolvidas pelos professores, com os textos paradidáticos apresentados para estudo e os encaminhamentos recomendado pelas DCE de LEM. - Elaborar um planejamento docente em conformidade com os textos estudados e com as DCE de LEM.

CONTEÚDO: Reflexão das práticas pedagógicas ao longo dos anos através de textos e vídeos e elaboração de planejamento docente.

METODOLOGIA: - Leitura, análise e reflexão das práticas pedagógicas trazidas nos textos escolhidos para estudo, aliados às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes em sala de aula. - Encaminhamentos de discussões, usando como subsídios vídeos com enfoque pedagógico. - Elaboração pelos participantes, de um planejamento de aula, tendo como referência o estudo e reflexão dos textos propostos.

Fonte: A autora, com base nos dados extraídos do portal diaadiaeducacao.

Eventos formativos de 2012 e suas relações com as Dimensões de uma Formação crítico-transformadora - I

	Evento 1	Evento 2	Evento 3	Evento 4	Evento 5
DIMENSÃO IMERSÃO					
Valorização e aproximação do contexto de trabalho.	CP	C	CP	C	C
Escola como espaço concreto e real de formação.	CP	C	NC	CP	CP
Reflexão situada no contexto docente com / nas / pelas ações cotidianas da organização escolar.	C	C	NC	CP	CP
Rompimento da dicotomia teoria e prática.	C	CP	NC	CP	NC
DIMENSÃO AUTORIA					
Protagonismo dos atores professores.	C	CP	NC	C	NC
Professores autores.	C	CP	NC	CP	NC
Encaminhamentos para ações que visem sanar / minimizar desafios, problemas, dilemas.	C	C	NC	NC	NC
Produção / avaliação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino.	C	CP	NC	CP	CP
Construção de sua singularidade em detrimento de uma reprodução acrítica.	C	C	NC	CP	NC
Valorização dos saberes locais na busca por respostas / soluções de problemas, conflitos inerentes ao trabalho docente.	C	CP	NC	CP	CP
DIMENSÃO REDES E COMUNIDADES COLABORATIVAS					
Presença de coletividade, colegialidade.	C	C	C	C	C
Ambiente e condições propícias para ouvir, trocar ideias, acolher proposições divergentes, compartilhar práticas.	C	C	CP	CP	CP
Formação de grupos colaborativos entre os pares, entre escolas e universidade, entre escolas e NREs.	C	C	NC	C	NC
Presença de espaços potencializadores de redes: grupos permanentes de estudo presenciais ou online, ambientes online ou presenciais para trocas de experiências.	CP	NC	NC	NC	NC
DIMENSÃO FORMAÇÃO PELA LINGUAGEM					
Práticas reais de produção e circulação de conhecimento pela linguagem oral, escrita.	C	C	NC	C	CP
Registros dos resultados dos trabalhos.	C	C	NC	NC	NC
Exposição das práticas realizadas.	C	NC	NC	C	NC
Desenvolvimento de suas próprias capacidades de linguagem.	C	C	NC	C	CP
Práticas concretas de documentar as ações.	C	C	NC	NC	NC
DIMENSÃO REFLEXIVIDADE					
Pesquisar e refletir sobre premissas teóricas em relação ao objeto de estudo.	C	CP	NC	CP	CP
Pesquisar e refletir sobre o contexto de ensino em que estão envolvidos e sobre o discurso oficial que permeia esse contexto.	CP	CP	CP	CP	CP
Pesquisar e refletir sobre a língua e seu funcionamento em contextos diversos.	CP	NC	NC	CP	CP
Pesquisar e refletir sobre as práticas de	CP	CP	CP	CP	CP

ensino de línguas em sala de aula (planejamento, implementação e registros)					
Refletir sobre os valores que envolvem o ensino como um todo, no micro e no macro contextos educacionais.	CP	NC	NC	NC	CP
Perceber e refletir sobre dificuldades, interrupções, conflitos presentes no trabalho docente.	C	CP	NC	NC	CP
DIMENSÃO ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA E TÉCNICA COM VERTENTE PSICOPEDAGÓGICA					
Articulação entre conteúdos disciplinares e fenômenos diários da vida.	CP	CP	CP	CP	CP
Presença de conteúdos específicos da área de atuação.	C	C	CP	CP	CP
Presença de conteúdos teórico-metodológicos relacionados ao trabalho docente.	C	CP	CP	C	CP
DIMENSÃO MUDANÇA, INOVAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO					
Implementação de ações transformadoras do contexto de atuação.	CP	NC	NC	NC	NC
Rompimento com práticas acríticas do trabalho docente.	C	NC	NC	CP	NC
Alinhamento às demandas de protagonismo de um profissional ator, para além de um agente.	C	CP	NC	CP	NC

Fonte: A autora.

PLANO TEXTUAL GLOBAL DOS EVENTOS FORMATIVOS – 2013 A 2019

2013

EVENTO 1)

PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO PARA PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS – NRE PONTA GROSSA

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Ponta Grossa. - Para professores de Língua Inglesa que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Ponta Grossa.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 10 etapas: (22/08, 29/08, 05/09, 12/09, 19/09, 26/09, 03/10, 10/10, 17/10, 24/10) / NRE de Ponta Grossa

OBJETIVOS: Melhorar as práticas metodológicas do ensino da língua inglesa e aumentar a proficiência da língua inglesa dos (as) professores (as) de inglês das escolas públicas.

CONTEÚDO: Léxico de variadas esferas sociais e pontos gramaticais diversos.

METODOLOGIA: Apresentação de vídeos, apresentações orais, análise do trabalho com situações de aprendizagem, discussões e produção de atividades pedagógicas.

2014

EVENTO 2)

- FLUÊNCIA, METODOLOGIA E CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA – NRE LOANDA I

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Santa Isabel do Ivaí. - Para professores de Língua Inglesa lotados no município de realização do curso.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 10/10 / -

NRE Loanda

OBJETIVOS: - Contribuir na prática docente do professor de Língua Inglesa e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. - Fortalecer a proficiência em Língua Inglesa; - Contribuir e compartilhar metodologias de ensino; - Estimular a participação dos professores em programas que favoreçam o intercâmbio cultural e fluência na Língua Inglesa; - Estabelecer relações com a cultura dos Estados Unidos.

CONTEÚDO: Programa PDPI para Professores de Língua Inglesa nos EUA e TOEFL; Aspectos sócio, históricos e culturais; Metodologias e estratégias de Ensino;

METODOLOGIA: - Apresentação do Programa (PDPI), com ênfase em seus objetivos e critérios para participação. - Apresentação de um modelo da prova Toefl ITP. - Cultura acadêmica americana será discutida através dos slides -U.S. Academic Culturell. - Plano de aula -The very hungry Caterpillarll - Lesson Plan - A presente aula foi planejada com base no conteúdo estudado sobre os americanos, seus costumes e valores, enfatizando que não devemos estereotipar um povo colocando nele um único rótulo. - Algumas atividades de pronúncia.

- FLUÊNCIA, METODOLOGIA E CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA – NRE LOANDA II

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Loanda. - Para professores de Língua Inglesa lotados no município de realização do curso.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 24/10 / - NRE Loanda

OBJETIVOS: - Contribuir na prática docente do professor de Língua Inglesa e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. - Fortalecer a proficiência em Língua Inglesa; - Contribuir e compartilhar metodologias de ensino; - Estimular a participação dos professores em programas que favoreçam o intercâmbio cultural e fluência na Língua Inglesa; - Estabelecer relações com a cultura dos Estados Unidos.

CONTEÚDO: - Apresentação do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI) e TOEFL; - Aspectos sócio-históricos e culturais; - Metodologias e estratégias de Ensino;

METODOLOGIA: - Apresentação do Programa PDPI e da prova Toefl ITP, - Paralelo cultural enfatizando alguns pontos fundamentais da cultura americana e sua importância no cenário mundial. - Análise do texto -Brain Matters – From Perception to attentionll, abordado através de Powerpoint - Os professores serão divididos em grupos para apresentação de exemplos de atividades que poderão ser realizadas com componentes capazes de influenciar na retenção de atenção dos alunos. - Leitura e discussão do -General Guidelinesll que complementa a metodologia com estratégias de motivação a comunicação em sala de aula. -Preparação, em conjunto, de atividades que possam ser desenvolvidas nas salas de aula.

- ENCONTRO DE EXPERIÊNCIAS DE INTERCÂMBIO EM LÍNGUA INGLESA – NRE CASCAVEL

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Cascavel. - Para professores de Língua Inglesa jurisdicionados ao NRE de Cascavel.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 03/09 - NRE Cascavel

OBJETIVOS: - Aperfeiçoar as práticas metodológicas do ensino da Língua Inglesa. - Aumentar a proficiência da Língua Inglesa dos(as) professores(as) de inglês das escolas públicas. - Oportunizar aos professores(as) uma formação continuada, através da experiência e do conhecimento científico e cultural adquirido no exterior pelos(as) professores(as) participantes dos ILEP e o PDPI.

CONTEÚDO: - Relato de experiências. - Aspectos sócio-históricos e culturais do país do intercâmbio. - Informações gerais de acesso aos programas ILEP (Programa Líderes Internacionais em Educação) e o PDPI (Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês).

METODOLOGIA: - Metodologias e estratégias de ensino diferenciadas. - Apresentação e aplicação do material didático utilizado.- Projeto desenvolvido no Programa.-

Apresentação das atividades vivenciadas e sua aplicabilidade em sala de aula.

- REPASSE FULBRIGHT – INTERCÂMBIO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E EUA – NRE GUARAPUAVA

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Guarapuava. - Para professores de Língua Inglesa jurisdicionados ao NRE de Guarapuava.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 24/10 - NRE Guarapuava

OBJETIVOS: Aperfeiçoamento no ensino/aprendizagem do idioma; Socialização de metodologias e estratégias de ensino, de planejamento de aula, de uso de tecnologias para o fortalecimento a excelência no ensino da língua inglesa.

CONTEÚDO: Os conteúdos a serem desenvolvidos na oficina proposta partem da concepção do uso do idioma Inglês nas práticas sociais de comunicação envolvendo a leitura, oralidade e escrita dessa língua. Os mesmos terão como ponto de partida o "texto" em diferentes práticas explorando características básicas, aspectos discursivos, lexicais e gramaticais de forma contextualizada do uso dessa língua em escolas dos EUA, local onde a professora Carolina Desiree Merísio participou do Programa de Imersão.

METODOLOGIA: Oficina; apresentação de materiais e sugestões didáticas para as aulas de LI.

2014

EVENTO 3)

CAPACITAÇÃO LIVRO DIDÁTICO “VONTADE DE SABER INGLÊS” – NRE GUARAPUAVA

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Guarapuava. - Para professores de Língua Inglesa de estabelecimentos de ensino do NRE de Guarapuava que adotaram o livro didático Vontade de Saber Inglês.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 08/08 - NRE Guarapuava

OBJETIVOS: - Desenvolver a formação continuada dos professores de Língua Inglesa que trabalharão com o Livro Didático -Vontade de Saber Inglês. -Instrumentalizar os referidos professores nas possibilidades de exploração do referido material da melhor maneira possível.

CONTEÚDO: O uso do LD -Vontade de Saber Inglês como apoio nas aulas de Língua Inglesa.

METODOLOGIA: Oficina; apresentação de Unidades Didáticas produzidas pelas autoras.

2014

EVENTO 4)

PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO PARA PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS PÚBLICAS – NRE PONTA GROSSA

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Ponta Grossa. - Para professores de Língua Inglesa que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Ponta Grossa.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 10 etapas: (01/08, 08/08, 15/08, 22/08, 29/08, 05/09, 12/09, 19/09, 26/09, 03/10) / NRE de Ponta Grossa

OBJETIVOS: - Aperfeiçoar as práticas metodológicas do ensino da Língua Inglesa; - Aumentar a proficiência da Língua Inglesa dos(as) professores(as) de inglês das escolas públicas; - Oportunizar aos professores(as) da rede estadual de ensino uma formação continuada, através da experiência e do conhecimento científico e cultural adquirido no exterior pelos(as) professores(as) participantes do PROGRAMA FULBRIGHT.

CONTEÚDO: - Módulo 1: "Have Fun in the Classroom" - Games and Activities Ideas - Módulo 2: "Reading Skills and Drama" - Módulo 3: " Teaching Philosophy and 5 Minute Activities" - Módulo 4: "Listening and Speaking Skills".

METODOLOGIA: Apresentação de vídeos, apresentações orais, discussões e produção de

atividades pedagógicas.

2016

EVENTO 5)

- PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODULE – STUDENT ENGAGEMENT IN THE LARGE CLASSROOM – NRE CASCAVEL

e

- PROGRAMA ILEP - PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODULE – NRE PARANAGUÁ

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Cascavel e Município de Paranaguá. - Para professores de Língua Inglesa jurisdicionados ao NRE de Cascavel e ao NRE de Paranaguá

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 1 etapa: 07/10 (Cascavel) , 19/08 (Paranaguá) - NRE Cascavel e - NRE de Paranaguá

OBJETIVOS: - Oportunizar atualização profissional sobre Disciplina Escolar e a Gestão de Sala de Aula.

- Propiciar fundamentação teórica metodológica. - Discutir sobre a especificidade do trabalho do docente da disciplina de LEM analisando os elementos que caracterizam o módulo do Programa ILEP, bem como, trabalhar o módulo —Professional Development ModuleII. - Enfatizar o uso da tecnologia aplicada à Educação. - Subsidiar a resolução dos possíveis problemas pedagógicos em consonância com a concepção teórico metodológica das Diretrizes Curriculares para Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná.

CONTEÚDO: Módulo: Professional Development Modulo - PDM: Student Engament in the Large Classroom.

METODOLOGIA: Apresentação do Curso - aula expositiva e desenvolvimento de atividades.

2018

EVENTO 6)

CONECTADOS 2.0: LÍNGUA INGLESA

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Em todos os municípios do Estado. - Professores da Disciplina de Língua Inglesa e Pedagogos participantes do PROJETO CONECTADOS 2.0 e que ainda não tenham participado desse curso em 2017.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: EaD no MOODLE:

Período: 02/05 a 30/05 - Departamento de Políticas e Tecnologias Educacionais

OBJETIVOS: - Ampliar os conceitos de TDIC e das estratégias de ensino na disciplina de Língua Inglesa. - Contribuir para o desenvolvimento do processo educacional dos profissionais no ambiente escolar, por meio da reflexão crítica da cultura digital no contexto escolar.

CONTEÚDO: - O papel das TDIC no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Inglesa;

- O uso das TDIC nas práticas docentes; - Encaminhamento metodológico de práticas pedagógicas apoiadas nas TDIC.

METODOLOGIA: CONECTADOS 2.0: LÍNGUA INGLESA será ofertado na modalidade a distância – EaD, na plataforma Moodle, com carga horária de 20 horas. Os conteúdos serão desenvolvidos a partir de leitura de textos, animação, vídeos e sugestões de links na web, entre outros. Os cursistas também realizarão atividades no Recurso Tarefa e participarão de discussão nos fóruns. Para tanto, eles terão disponíveis diferentes ferramentas e recursos do Ambiente de Aprendizagem e-escola. A avaliação será por meio da realização das atividades obrigatórias na plataforma Moodle (tarefas e participação em fóruns).

2018

EVENTO 7)

CURSO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEM

LOCAL E ABRANGÊNCIA: Município de Ponta Grossa. - Professor de Língua Estrangeira Moderna da Rede Estadual de Ensino, podendo ter vínculo QPM ou PSS, preferencialmente atuando no CELEM, com aulas em 2018.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 4 etapas:(05/06, 15/06, 15/08, 10/10), Carga horária de 32h - Departamento da Educação Básica

OBJETIVOS: - Compreender a concepção, a organização dos conteúdos e os encaminhamentos metodológicos da proposta do Celem. - Entender o trabalho com o Quadro de Conteúdos Curriculares - QCC propostos para o ensino da LEM. - Elaborar sequências didáticas em conformidade com os objetivos propostos para o ensino no Celem; - Explorar de forma eficiente as

práticas discursivas da leitura, oralidade e escrita.

CONTEÚDO: - Sequência didática. - Quadro de Conteúdos Curriculares - Celem; - Gêneros textuais; - Trabalho Pedagógico com as Práticas Discursivas.

METODOLOGIA: - Oficinas, nas quais serão trabalhadas sequências didáticas, gêneros textuais e o Quadro de Conteúdos Curriculares (QCC) da LEM. - Leitura, explanação oral, discussão e produção de materiais. - Leitura coletiva dos documentos que especificam a nova proposta do CELEM, trazendo à discussão todos os pontos que são básicos para o desenvolvimento do trabalho. - Apresentar-se-á o Quadro de Conteúdos Curriculares (QCC) e os gêneros textuais sugeridos para cada uma das oito unidades a serem construídas. - Será feita a seleção dos textos a serem utilizados na sequência didática e a definição de exercícios e atividades que contemplem a primeira e a segunda unidade. - No início de cada oficina, a partir do segundo encontro, teremos um espaço para compartilhamento de experiências relacionadas ao uso da sequência didática que será utilizado como instrumento avaliativo da formação.

2019

EVENTO 8)

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS: BRITE 2019 (BRAZILIANS INNOVATING ON THE TEACHING OF ENGLISH – NRE CURITIBA E NRE GUARAPUAVA

E

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS: BRITE 2019 (BRAZILIANS INNOVATING ON THE TEACHING OF ENGLISH – NRE LONDRINA

LOCAL E ABRANGÊNCIA: - Municípios de Curitiba e Guarapuava. - Município de Londrina. - Professores de Língua Inglesa que atuam nas instituições da rede estadual e municipal de ensino do Paraná, NRE e SEED (Preferencialmente aqueles que atuam no Celem). - Professores do NRE de Londrina.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E ÓRGÃO PROPONENTE: 28 dias de encontros presenciais, de março a novembro. (nos NRE Curitiba e Guarapuava), 13 dias de encontros presenciais, maio a novembro (no município de Londrina), Carga horária total de 75h. Departamento de Programas para Educação Básica em parceria com CCBEU⁹⁴ – Interamericano

OBJETIVOS: - Conhecer a articulação dos referenciais teóricos que fundamentam o ensino da Língua Inglesa postos pela BNCC –e pelo Referencial Curricular do Paraná, compreendendo a articulação entre ambos e o Ensino Comunicativo, a abordagem gênero- discursiva da Língua Inglesa, e a Aprendizagem do Século XXI, por meio de análise comparativa e destaque às especificidades do ensino de LEM. - Compreender os pressupostos, fundamentação e estratégias para o ensino da língua e o desenvolvimento das quatro habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, na língua alvo. - Fazer uso de tecnologias educacionais, por meio de elaboração de atividades (Audição, fala, leitura e escrita), para a composição de material didático, para o ensino de Língua inglesa. - Aperfeiçoar estratégias de gerenciamento de atividades e de ensino – aprendizagem, na elaboração das práticas discursivas em sala de aula (Oralidade, leitura e escrita). - Elaborar planos de trabalho docente - Compreender e inserir atividades de ensino-aprendizagem, em consonância com as tendências educacionais do -movimento makerll, em ambientes diversificados de práticas educativas.

CONTEÚDO: - BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017). - Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. - Pressupostos, fundamentação e estratégias para o ensino da língua inglesa. -Tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas. - Gerenciamento e estratégias de ensino – aprendizagem. - Plano de Trabalho Docente - Movimento maker.

METODOLOGIA: - Análises, discussões e estudos de caso, no grande grupo e em pequenos grupos. - Pesquisas, análise e seleção de textos autênticos (verbais e não verbais), para o desenvolvimento de atividades que envolvam audição, fala, leitura e escrita. - Elaborarão uma unidade didática, para uso em sala de aula. - Selecionarão os materiais e atividades consideradas significativas e farão o compartilhamento dos mesmos com colegas. - Realizarão também a avaliação da pertinência dos conteúdos desenvolvidos, bem como dos encaminhamentos metodológicos utilizados.

Fonte: A autora, com base nos dados extraídos do portal diaadiaeducacao.org.br.

⁹⁴ CCBEU - Centro Cultural Brasil - Estados Unidos é uma instituição educacional sem fins lucrativos fundada em 1955 na cidade de Belém Especializado no ensino de inglês. Atualmente conta com unidades por todo o país.

Eventos formativos de 2013 a 2019 e suas relações com as
Dimensões de uma Formação crítico-transformadora

	EVENTOS FORMATIVOS							
	2013	2014			2016	2018		2019
	1	2	3	4	5	6	7	8
DIMENSÃO IMERSÃO								
Valorização e aproximação do contexto de trabalho.	CP	CP	C	C	C	CP	C	C
Escola como espaço concreto e real de formação.	CP	NC	CP	C	CP	CP	C	C
Reflexão situada no contexto docente com / nas / pelas ações cotidianas da organização escolar.	CP	NC	CP	CP	CP	CP	C	C
Rompimento da dicotomia teoria e prática.	NC	NC	NC	NC	NC	NC	CP	CP
DIMENSÃO AUTORIA								
Protagonismo dos atores professores.	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	CP
Professores autores.	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	C
Encaminhamentos para ações que visem sanar / minimizar desafios, problemas, dilemas.	NC	NC	NC	CP	CP	CP	CP	NC
Produção / avaliação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino.	CP	NC	NC	CP	NC	NC	C	C
Construção de sua singularidade em detrimento de uma reprodução acrítica.	CP	NC	NC	NC	NC	NC	C	CP
Valorização dos saberes locais na busca por respostas / soluções de problemas, conflitos inerentes ao trabalho docente.	CP	NC	NC	NC	NC	NC	C	CP
DIMENSÃO REDES E COMUNIDADES COLABORATIVAS								
Presença de coletividade, colegialidade.	C	C	C	C	C	CP	C	C
Ambiente e condições propícias para ouvir, trocar ideias, acolher proposições divergentes, compartilhar práticas.	C	CP	CP	C	CP	CP	C	C
Formação de grupos colaborativos entre os pares, entre escolas e universidade, entre escolas e NREs.	CP	NC	NC	CP	NC	CP	C	CP
Presença de espaços potencializadores de redes: grupos permanentes de estudo presenciais ou online, ambientes online ou presenciais para trocas de experiências.	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
DIMENSÃO FORMAÇÃO PELA LINGUAGEM								
Práticas reais de produção e circulação de conhecimento pela linguagem oral, escrita.	CP	NC	NC	CP	NC	CP	C	CP

Registros dos resultados dos trabalhos.	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Exposição das práticas realizadas.	NC	CP	NC	NC	NC	NC	C	CP
Desenvolvimento de suas próprias capacidades de linguagem.	CP	CP	NC	CP	CP	CP	C	C
Práticas concretas de documentar as ações.	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
DIMENSÃO REFLEXIVIDADE								
Pesquisar e refletir sobre premissas teóricas em relação ao objeto de estudo.	NC	CP	NC	NC	CP	CP	CP	CP
Pesquisar e refletir sobre o contexto de ensino em que estão envolvidos e sobre o discurso oficial que permeia esse contexto.	NC	NC	NC	NC	CP	CP	CP	CP
Pesquisar e refletir sobre a língua e seu funcionamento em contextos diversos.	CP	CP	NC	CP	CP	NC	CP	CP
Pesquisar e refletir sobre as práticas de ensino de línguas em sala de aula (planejamento, implementação e registros)	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP
Refletir sobre os valores que envolvem o ensino como um todo, no micro e no macro contextos educacionais.	NC	CP	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Perceber e refletir sobre dificuldades, interrupções, conflitos presentes no trabalho docente.	NC	NC	NC	NC	CP	CP	CP	NC
DIMENSÃO ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA E TÉCNICA COM VERTENTE PSICOPEDAGÓGICA								
Articulação entre conteúdos disciplinares e fenômenos diários da vida.	CP	NC	NC	CP	CP	CP	CP	CP
Presença de conteúdos específicos da área de atuação.	C	CP	CP	C	CP	CP	C	C
Presença de conteúdos teórico-metodológicos relacionados ao trabalho docente.	CP	CP	CP	CP	CP	C	C	C
DIMENSÃO MUDANÇA, INOVAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO								
Implementação de ações transformadoras do contexto de atuação.	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Rompimento com práticas acríticas do trabalho docente.	NC	NC	NC	NC	NC	CP	CP	NC
Alinhamento às demandas de protagonismo de um profissional ator, para além de um agente.	NC	NC	NC	NC	NC	NC	CP	CP

Fonte: A autora.

SOT – STT nos eventos formativos da SEED

Seminário do Ensino de Língua Inglesa

EVENTO FORMATIVO 1 - 2011			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C:25% CP:50% NC:25%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Auditório da Universidade Federal do Paraná - Curitiba. Abrangência: 21 professores do NRE da Área Metropolitana Sul - AMS do município de Curitiba. Proponente: NRE AMS Período: 1 dia Objetivos:- Traçar um panorama do ensino e aprendizagem da língua inglesa na contemporaneidade. - Discutir conceitos de texto, discurso, gêneros textuais e letramento crítico.- Refletir sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas do NRE AM-SUL. Metodologia: Palestra, mesa redonda, oficinas e debate. Conteúdos: Língua como discurso; texto; discurso; gêneros textuais; letramento crítico.
Autoria	C:0% CP:0% NC:100%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C:0% CP:50% NC:50%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C:0% CP:20% NC:80%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C:0% CP:50% NC:50%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C:33% CP:66% NC:0%	Conteúdos	
Mudança, Inovação, Transformação	C:0% CP:0% NC:100%		Não há dados que demonstrem a possibilidade de atendimento dessa dimensão, ainda que parcial.
TOTAL	C: 7% CP: 31% NC: 62%		

Fonte: A autora.

Elaboração de Material Didático para o CELEM: Espanhol, Francês e Inglês

EVENTO FORMATIVO 2 - 2011			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 50% CP: 50% NC: 0%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município de Curitiba. Abrangência: Grupo de 22 professores de várias localidades do Paraná (Inglês, Francês e Espanhol) já inseridos no trabalho de elaboração do material didático, o qual teve início no ano de 2009, e ocorreu também no ano de 2010. Proponente: CELEM/SEED Período: 2 momentos de 5 dias cada. Objetivos: - Concluir os materiais didáticos [...] – Realizar as correções, alterações, complementações [...] – Garantir a produção [...] sob a perspectiva textual-discursiva. Metodologia: Palestras; ·Oficinas; ·Trabalho em grupo. Conteúdos: - Elaboração de materiais didáticos. - Ensino de LEM a partir da concepção dos gêneros textuais/ discursivos. - Transposição didática. -Práticas discursivas da oralidade, leitura e escrita. - Gêneros textuais/ discursivos através de sequências didáticas. - Capacidades de linguagem.
Autoria	C:100% CP:0% NC:0%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 75% CP: 25% NC: 0%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 100% CP: 0% NC: 0%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 33% CP: 66% NC: 0%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 100% CP: 0% NC: 0%	Conteúdos	
Mudança, Inovação, Transformação	C: 50 % CP: 25% NC: 25%	Período Abrangência Metodologia Objetivos	Os STT referentes aos SOT elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.
TOTAL	C: 72% CP: 25 % NC: 3%		

Fonte: A autora.

Reunião Técnica com Professores de Inglês – SEED e UFPR –

DELEM-NAP

EVENTO FORMATIVO 3- 2011			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 25% CP: 75% NC: 0%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município de Curitiba. Abrangência: 31 professores - Técnicos de Inglês dos NRE e da SEED e professores da UFPR – DELEM-NAP Proponente: SEED Período: 2 encontros realizados em 2 dias (1 em agosto e 1 em dezembro) Objetivo: Organizar e preparar colaborativamente oficina de LEM-Inglês para professores da educação básica da rede pública Estadual do Paraná. Metodologia: Análise da experiência nas oficinas - Levantamento das necessidades de formação continuada [...] - Propostas para ações e/ou intervenções futuras. Conteúdos: - Relação entre as práticas para o ensino-aprendizagem de inglês no Paraná e os materiais didáticos utilizados pelos professores [...] -Discussão sobre as relações entre estas práticas e as DCE-PR. - Planejamento conjunto e detalhamento das ações para a efetivação das oficinas em cada região. -Estabelecimento de elementos básicos gerais a serem contemplados na elaboração de materiais didáticos conforme os encaminhamentos metodológicos recomendados pelas DCE-PR
Autoria	C: 100% CP: 0% NC: 0%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 75% CP: 25% NC: 0%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 60% CP: 40% NC: 0%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 16% CP: 66% NC: 16%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 34% CP: 66% NC: 0%	Conteúdos	
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 75% NC: 25%	Objetivo Abrangência Metodologia	Os STT referentes aos SOT elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados

			acima.
TOTAL	C: 47% CP: 47% NC: 6%		

Fonte: A autora.

Formação Continuada - Professores de Língua Estrangeira
Moderna – Inglês – Telêmaco Borba

EVENTO FORMATIVO 4- 2011			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 75% CP: 25% NC: 0%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Universidade Estadual de Ponta Grossa – Município de Telêmaco Borba. Abrangência: 40 Professores de Língua Inglesa do NRE de Telêmaco Borba. Proponente: NRE de Telêmaco Borba. Período: 3 momentos de 1 dia cada, no mês de novembro de 2011. Objetivos: - Promover estudos que viabilizem uma mudança na ação pedagógica em relação ao uso do livro didático público, para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de língua inglesa. Metodologia: Apresentação de slides, discussão em grupo, atividades práticas. Conteúdos: - Adaptação dos livros didáticos [...] às propostas da SEED.
Autoria	C: 0% CP: 100% NC: 0%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 50% CP: 25% NC: 25%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 40% CP: 60% NC: 0%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 0% CP: 50% NC: 50%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 34% CP: 66% NC: 0%	Conteúdos	
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 25% NC: 75%	Objetivos	
TOTAL	C: 25% CP: 44% NC: 31%		

Fonte: A autora.

Oficina de Língua Estrangeira Moderna - Língua Inglesa

EVENTO FORMATIVO 5- 2011			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 50% CP: 50% NC: 0%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Nos municípios sede dos 32 NRE Abrangência: 640 a 1120 professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio de todos os NRE. Proponente: Departamento de Educação Básica/SEED, em parceria com os NAP ⁹⁵ – Núcleo de Assessoria Pedagógica. Período: 2 etapas de 4h em cada dia de encontro, entre os meses de outubro de novembro. Objetivos: - Promover oficinas voltadas para a prática pedagógica de professores de inglês[...]. - Enfocar a relação entre as práticas desenvolvidas pelos professores, os materiais didáticos utilizados e os encaminhamentos metodológicos recomendados pelas DCE-PR. - Elaborar materiais didáticos em conformidade com as DCE-PR. Metodologia: - Discussão sobre os materiais didáticos utilizados pelos participantes.- Análise das práticas de sala de aula [...]. Relação entre os materiais, as práticas e as DCE-PR - Elaboração de materiais didáticos conforme os encaminhamentos metodológicos / DCE-PR . Pilotagem de materiais didáticos nas salas de aula dos participantes
Autoria	C: 34% CP: 66% NC: 0%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 50% CP: 25% NC: 25%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 20% CP: 40% NC: 40%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 34% CP: 0% NC: 66%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 66% CP: 34% NC: 0%	Conteúdos	

⁹⁵ NAP - Programa de Assessoria Pedagógica para professores de inglês, especialmente da rede pública. Por meio de projetos e uma série de eventos, o programa visa a proporcionar espaços de interlocução entre a universidade e a comunidade de profissionais na área de língua inglesa da região em que atua. São, no total 05 NAP em 05 Universidade Estaduais do Paraná: Cascavel, Curitiba. Maringá, Londrina. Ponta Grossa.

			Conteúdos: Elaboração e relação de materiais didáticos e DCE.
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 25% NC: 75%	Metodologia Objetivos	Os STT referentes ao SOT elencado nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.
TOTAL	C: 34% CP: 34% NC: 32%		

Fonte: A autora.

CELEM 25 anos: Desafios de uma educação plurilíngue no Paraná

EVENTO FORMATIVO 7 - 2011			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 0% CP: 75% NC: 25%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Capital do Estado – Curitiba Abrangência: 260 professores do CELEM de todo o estado. Proponente: CELEM/SEED Período: 2 dias de 08h cada. Objetivos: Propor um trabalho com fundamentação teórico-metodológica articulada com gêneros textuais/discursivos. - Proporcionar reflexão acerca da produção e uso de materiais didáticos na perspectiva textual-discursiva. - Elucidar pesquisas acerca das questões relacionadas ao plurilinguismo e multilinguismo. Metodologia: palestras Conteúdos: O ensino de línguas estrangeiras a partir da concepção dos gêneros textuais; ·Produção e uso de materiais didáticos[...]; O ensino de línguas estrangeiras em diferentes idades e níveis de formação; ·A avaliação em língua estrangeira.·Plurilinguismo / multilinguismo
Autoria	C: 0% CP: 16% NC: 84%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 25% CP: 0% NC: 75%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 0% CP: 20% NC: 80%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 16% CP: 84% NC: 0%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 66% CP: 34% NC: 0%	Conteúdos	
Mudança,	C: 0%	Conteúdos	Os STT referentes aos SOT

Inovação, Transformação	CP: 25% NC: 75%	Objetivos	elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.
TOTAL	C: 13% CP: 37% NC: 50%		

Fonte: A autora.

Elaboração de materiais didáticos para o CELEM: língua espanhola, língua francesa e língua inglesa

EVENTO FORMATIVO 1 - 2012			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 50% CP: 50% NC: 0%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município de Curitiba Abrangência: 22 professores já inseridos no trabalho de elaboração do material didático, iniciado em 2009. Proponente: CELEM/SEED Período: 1 etapa: 07/05 a 11/05/12 Objetivo: - Concluir os materiais didáticos [...]; - Realizar as devidas correções, alterações e/ou complementações [...]. Metodologia: Palestras; Oficinas; Trabalho em grupo. Conteúdos: A elaboração de materiais didáticos [...]; produção e avaliação; [...] concepção dos gêneros textuais/discursivos; [...] transposição didática [...]; [...] práticas discursivas da oralidade, leitura e escrita [...]; [...] sequências didáticas; [...] dimensões linguística, sócio-pragmática, textual e cognitiva na compreensão de textos; [...] capacidades de linguagem.
Autoria	C: 100% CP: 0% NC: 0%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 75% CP: 25% NC: 0%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 100% CP: 0% NC: 0%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 33% CP: 67% NC: 0%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 33% CP: 67% NC: 0%	Conteúdos	
Mudança, Inovação, Transformação	C: 50% CP: 25% NC: 25%	Abrangência Proponente Período Conteúdos Objetivos	Os STT referentes aos SOT elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.

		Metodologia	
TOTAL	C: 66% CP: 31% NC: 3%		

Fonte: A autora.

A Ludicidade na Sala de Aula (Inglês e Espanhol) NRE - Paranavaí

EVENTO FORMATIVO 2 - 2012			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 75% CP: 25% NC: 0%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município de Paranavaí Abrangência: 24 professores de Língua Inglesa e Espanhola que atuem nas escolas jurisdicionadas ao NRE de Paranavaí Proponente: NRE de Paranavaí Período: 5 etapas: 25/09, 02/10, 09/10, 23/10, 30/10 Objetivos: Compreender o lúdico como elemento facilitador no processo ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna. [...] tornar as aulas mais atrativas, [...] assimilar melhor os conteúdos, vocabulários e expressões apresentados pelo livro didático. Metodologia: Aula expositiva; - Leitura, reflexão e análise de artigo sobre ludicidade; - Trabalho em grupo para a produção de material didático; - Organização do material produzido em forma de apostila em CD. Conteúdos: preparação de atividades com gêneros textuais.
Autoria	C: 0% CP: 100% NC: 0%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 75% CP: 0% NC: 25%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 80% CP: 0% NC: 20%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 0% CP: 67% NC: 33%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 33% CP: 67% NC: 0%	Conteúdos	
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 25% NC: 75%	Abrangência Proponente Período Metodologia	
TOTAL	C: 34% CP: 44%		Os STT referentes aos SOT elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.

	NC:22%	

Fonte: A autora.

A Função do Inglês na Escola Considerando Possibilidades
Pedagógicas nas Atividades com Música – NRE Paranaguá

EVENTO FORMATIVO 3 - 2012			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 0% CP: 25% NC: 75%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município de Paranaguá Abrangência: 18 professores de Língua Inglesa do NRE de Paranaguá. Proponente: NRE Paranaguá Período: 1 etapa: 27/11 Objetivos: Criar um espaço para a discussão sobre a utilização da música na sala de aula como recurso pedagógico [...]. Metodologia ⁹⁶ : Trazer argumentação teórica para professores [...] promover a interdisciplinaridade; Disponibilizar exemplos que sirvam como inspiração ou orientação para atividades com a ferramenta música [...]. Conteúdos: A função do inglês na escola considerando possibilidades pedagógicas nas atividades com música.
Autoria	C: 0% CP: 0% NC: 100%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 25% CP: 25% NC: 50%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 0% CP: 0% NC: 100%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 0% CP: 33% NC: 67%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 0% CP: 100% NC: 0%	Conteúdos	
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 0% NC: 100%		
TOTAL	C: 3% CP: 22% NC: 75%		Os SOT e STT identificados não indicam o atendimento da última dimensão.

Fonte: A autora

I) Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua

⁹⁶Esclarecemos que trazemos os STT sem alterações da forma como foram publicizados na página diaadiaeducacao, ou seja, em forma de verbos, o que os aproximaria mais do SOT objetivos. Chamamos, pois, a atenção para o fato de termos observado, ao longo das análises de todos esses eventos, algumas confusões de seus propositores no que tange à clareza e à forma como se definem objetivos, conteúdos, metodologia.

Inglês (Técnicos); II) Oficinas para Técnicos e Oficineiros de Inglês –
NAP- SEED (Técnicos); III) 2ª Reunião Técnica - NAP/SEED(Técnicos)

EVENTO FORMATIVO 4 - 2012			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 25% CP: 75% NC: 0%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: I) Curitiba - UFPR; II) Município sede de 09 NRE; III) Curitiba - UFPR Abrangência: I) 09 técnicos de língua inglesa dos NRE e/ou professores de inglês indicados pelos técnicos ou pelos NAP; II) 62 técnicos de língua inglesa dos NRE e/ou professores de inglês indicados pelos técnicos ou pelos NAP; III) os mesmos 09 participantes da etapa I. Proponente: I,II, III) DPPE – Diretoria de Políticas e Programas Educacionais Período: I) 1 etapa: 10/08; II) 2 etapas: 1 dia em outubro e 1 dia em novembro; III) 1 etapa: 12/12 Objetivo: I) Organizar oficinas com os técnicos dos NRE de várias regiões do Estado,[...] – Repassar informações em reunião preparatória para a realização de oficinas descentralizadas [...]. II) Capacitar técnicos e/ou professores de inglês dos NRE para ministrarem oficinas [...]. III) Repassar informações em reunião preparatória para a realização de oficinas descentralizadas para o próximo ano [...] Metodologia: I, II, III) – Apresentação, discussão e seleção de temas e atividades a serem utilizadas nas oficinas descentralizadas; -Trabalhos em pequenos grupos e debates. Conteúdos: I, II, III) Metodologias de ensino de línguas estrangeiras;
Autoria	C: 17% CP: 67% NC: 16%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 50% CP: 25% NC: 25%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 60% CP: 0% NC: 40%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 0% CP: 67% NC: 33%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 33% CP: 67% NC: 0%	Conteúdos	

			Estratégias de ensino/aprendizagem línguas estrangeiras; Análise e produção de material didático; Planejamento pedagógico da disciplina de Inglês na escola pública.
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 50% NC: 50%	Abrangência Objetivos Metodologia	Os STT referentes aos SOT elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.
TOTAL	C: 25% CP: 50% NC: 25%		

Fonte: A autora.

Oficina para Professores de Língua Inglesa – NAP /SEED

EVENTO FORMATIVO 5 - 2012			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 25% CP: 50% NC: 25%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município sede de 08 NRE Abrangência: 171 professores de língua inglesa de 08 NRE Proponente: 08 NRE Período: 1 encontro em cada NRE, no mês de novembro Objetivos:- [...] praticar preferencialmente a língua oral em um ambiente controlado de imersão, simulando situações de interação reais. - Propor uma reflexão sobre o papel da língua inglesa na escola; - Trocar experiências e saberes entre os professores; - Garantir espaço para a formulação de novas práticas metodológicas; - Socializar atividades bem sucedidas em sala de aula. - Analisar o material didático utilizado em sala de aula. - Elaborar um plano docente em conformidade com os textos estudados e com as DCE de LEM. – [...] otimizar o trabalho
Autoria	C: 0% CP: 33% NC: 67%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 25% CP: 25% NC: 50%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 0% CP: 40% NC: 60%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 0% CP: 100% NC: 0%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 0% CP: 100% NC: 0%	Conteúdos	

		da prática em sala de aula em LEM com o livro Keep in mind. - Promover uma reflexão sobre os posicionamentos dos professores de Língua Inglesa frente à proposta teórico-metodológica das DCE e as tentativas de implementação da mesma; - Enfocar a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e os materiais e práticas apresentados para estudo; - Capacitar os professores para tornarem as aulas de língua inglesa um espaço de culturas; - Refletir sobre os rumos que o ensino de língua inglesa tem direcionado as aulas desta disciplina. Metodologia: - Exposição oral e dialogada, atividades em grupo, discussões e apresentação de propostas de trabalho. Problemática; Contextualização; Ressignificação do conhecimento. Leitura, análise e reflexão das práticas pedagógicas presentes nos textos escolhidos para estudo, aliados às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes em sala de aula. Discussões, usando como subsídios vídeos com enfoque pedagógico. Elaboração de um plano de trabalho docente. Leitura prévia dos artigos enviados. -Exposição dialogada, -Atividades práticas em pequenos grupos. -Discussão em pequenos grupos e seminário no grande grupo. Conteúdos: Conteúdos básicos da disciplina de LEM/Inglês; - Interdisciplinariedade. - Cultura de países falantes de língua inglesa. - Definições de Inglês como Língua Estrangeira,

			Segunda Língua e Língua Internacional; - Análise de material didático. Práticas pedagógicas. A semiótica a partir do livro didático Keep in Mind. A escola que temos: epistemologias e atitudes que permeiam esse espaço. As concepções de linguagem e as práticas pedagógicas. Ciclo das metodologias do ensino de LEM. DCE. Capacidades de linguagem. Trabalho com gêneros textuais. -Abordagens metodológicas na aquisição da segunda língua; -Sequência didática. -Gêneros discursivos e seus elementos composicionais. Multiletramento.
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 50% NC: 50%	Local Abrangência Objetivos Metodologia Conteúdos	Os STT referentes aos SOT elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.
TOTAL	C: 6% CP: 56% NC: 38%		

Fonte: A autora.

Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Inglês de
Escolas Públicas – NRE Ponta Grossa

EVENTO FORMATIVO 1 - 2013			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 25% CP: 50% NC: 25%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município de Ponta Grossa Abrangência: 12 professores de língua inglesa jurisdictionados ao NRE Proponente: NRE de Ponta Grossa Período: 10 etapas: (22/08,29/08, 05/09, 12/09, 19/09, 26/09, 03/10, 10/10, 17/10, 24/10) Objetivos: Melhorar as práticas
Autoria	C: 0% CP: 84% NC: 16%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 50% CP: 25% NC: 25%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	

Formação pela Linguagem	C: 0% CP: 40% NC: 60%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	metodológicas do ensino da língua inglesa; - Aumentar a proficiência da língua inglesa dos (as) professores (as) de inglês das escolas públicas.
Reflexividade	C: 0% CP: 33% NC: 67%	Conteúdos Objetivos Metodologia	Metodologia: Vídeos, apresentações orais, análise do trabalho com situações de aprendizagem, discussões e produção de atividades pedagógicas.
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 33% CP: 67% NC: 0%	Conteúdos	Conteúdos: Léxico de variadas esferas sociais e pontos gramaticais diversos.
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 25% NC: 75%	Período Objetivos	Os STT referentes aos SOT elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.
TOTAL	C: 12% CP: 47% NC: 41%		

Fonte: A autora.

Grupo 2 - Eventos formativos de repasse – Fulbrigh, PDPI, ILEP

EVENTO FORMATIVO 2 - 2014			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 0% CP: 25% NC: 75%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município de Santa Isabel do Ivaí e Município de Loanda (NRE Loanda), Município de Cascavel (NRE Cascavel), Município de Guarapuava (NRE Guarapuava). Abrangência: 43 professores distribuídos em 3 NRE. Proponente: NRE Loanda, NRE Cascavel, NRE Guarapuava Período: 1 etapa (1 dia) em cada município. Objetivo: - Contribuir na prática docente e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. - Fortalecer a proficiência; - Contribuir e compartilhar
Autoria	C: 0% CP: 0% NC: 100%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 25% CP: 25% NC: 50%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 0% CP: 40% NC: 60%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 0% CP: 50% NC: 50%	Conteúdos Objetivos Metodologia	

Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 0% CP: 100% NC: 0%	Conteúdos	metodologias de ensino, de planejamento, de uso de tecnologias. - Estimular a participação dos professores em programas que favoreçam o intercâmbio cultural e fluência na Língua Inglesa; - Estabelecer relações com a cultura dos Estados Unidos. Metodologia: - Apresentação do Programa (PDPI) e da prova Toefl ITP. - Discussão da cultura acadêmica americana. - Plano de aula —The very hungry Caterpillarll [...] - Atividades de pronúncia. Oficina; apresentação de materiais e sugestões didáticas para as aulas. - Análise do texto —Brain Matters – From Perception to attentionll. Preparação, em conjunto, de atividades. Conteúdos: Programa PDPI. ILEP nos EUA e TOEFL; Aspectos sócio, históricos e culturais do país de do intercâmbio; Metodologias e estratégias de ensino.
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 0% NC: 100%		Os SOT e STT indicados não evidenciaram o atendimento dessa dimensão.
TOTAL	C: 3% CP: 31% NC: 66%		

Fonte: A autora.

Capacitação Livro Didático —Vontade de Saber Inglêsll – NRE

Guarapuava

EVENTO FORMATIVO 3 - 2014			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 25% CP: 25% NC: 50%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município de Guarapuava Abrangência: 29 professores do NRE Proponente: NRE de

Autoria	C: 0% CP: 0% NC: 100%	Objetivos	Guarapuava Período: 1 dia Objetivo: - Desenvolver a formação continuada dos professores que trabalharão com o Livro Didático —Vontade de Saber Inglês. - Instrumentalizar os professores nas possibilidades de exploração do referido material. Metodologia: Oficina; apresentação de Unidades Didáticas pelas autoras. Conteúdos: O uso do LD —Vontade de Saber Inglês
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 25% CP: 25% NC: 50%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 0% CP: 0% NC: 100%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 0% CP: 17% NC: 83%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 0% CP: 67% NC: 33%	Conteúdos	
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 0% NC: 100%		Os SOT e STT indicados não evidenciaram o atendimento dessa dimensão.
TOTAL	C: 6% CP: 16% NC: 78%		

Fonte: A autora.

Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Inglês de
Escolas Públicas – NRE Ponta Grossa

EVENTO FORMATIVO 4 - 2014			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 25% CP: 50% NC: 25%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município de Ponta Grossa Abrangência: 14 professores do NRE Proponente: NRE de Ponta Grossa Período: 10 etapas: (01/08, 08/08, 15/08, 22/08, 29/08, 05/09, 12/09, 19/09, 26/09, 03/10) Objetivo: - Aperfeiçoar as práticas metodológicas; - Aumentar a proficiência da Língua Inglesa; - Oportunizar
Autoria	C: 0% CP: 50% NC: 50%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 50% CP: 25% NC: 25%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 0% CP: 40%	Conteúdos Período	

	NC: 60%	Objetivos Metodologia	formação continuada, através da experiência e do conhecimento científico e cultural adquirido no exterior pelos(as) professores(as) participantes do PROGRAMA FULBRIGHT. Metodologia: Apresentação de vídeos, apresentações orais, discussões e produção de atividades pedagógicas. Conteúdos: - "Have Fun in the Classroom" - Games and Activities Ideas; "Reading Skills and Drama"; "Teaching Philosophy and 5 Minute Activities"; "Listening and Speaking Skills".
Reflexividade	C: 0% CP: 33% NC: 67%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 33% CP: 67% NC: 0%	Conteúdos	
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 25% NC: 75%	Proponente Período	
TOTAL	C: 12% CP: 40,6% NC: 46,8%		Os STT referentes aos SOT elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.

Fonte: A autora.

Grupo 5 - Professional Development Module – Student engagement in the Large Classroom; - Programa ILEP - Professional Development Module

EVENTO FORMATIVO 5 – 2016			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 25% CP: 50% NC: 25%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município de Cascavel e Município de Paranaguá Abrangência: 57 professores jurisdicionados aos NRE Proponente: NRE de Cascavel e NRE de Paranaguá Período: 1 dia em cada NRE Objetivos: - Oportunizar atualização sobre Disciplina Escolar e a Gestão de Sala de Aula. - Propiciar fundamentação teórica metodológica. - Discutir
Autoria	C: 0% CP: 0% NC: 100%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 25% CP: 25% NC: 50%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	

Formação pela Linguagem	C: 0% CP: 20% NC: 80%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	sobre a especificidade do trabalho do docente analisando o Programa ILEP; - Enfatizar o uso da tecnologia; - Subsidiar a resolução dos possíveis problemas pedagógicos em consonância com a concepção teórico metodológica das Diretrizes Curriculares para Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná.
Reflexividade	C: 0% CP: 50% NC: 50%	Conteúdos Objetivos Metodologia	Metodologia: Aula expositiva e desenvolvimento de atividades.
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 0% CP: 100% NC: 0%	Conteúdos	Conteúdos: Professional Development; Student Engament in the Large Classroom.
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 0% NC: 100%		Os SOT e STT indicados não evidenciaram o atendimento dessa dimensão.
TOTAL	C: 6,2% CP: 31,3% NC: 62,5%		

Fonte: A autora.

Conectados 2.0: Língua Inglesa

EVENTO FORMATIVO 6 - 2018			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 0% CP: 50% NC: 50%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Em todo o Estado. Abrangência: 33 professores de todos os NRE Proponente: SEED Período: 02/05 a 30/05 – 20h
Autoria	C: 0% CP: 16% NC: 84%	Objetivos	Objetivos: - Ampliar os conceitos de TDIC e das estratégias de ensino; - Contribuir para o desenvolvimento do processo educacional dos profissionais no ambiente escolar, por meio da reflexão crítica da cultura digital no contexto escolar.
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 0% CP: 75% NC: 25%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	Metodologia: modalidade a distância – EaD, na plataforma Moodle. Leitura de textos,
Formação pela Linguagem	C: 0% CP: 60% NC: 40%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 0%	Conteúdos	

	CP: 33,3% NC: 66,7%	Objetivos Metodologia	animação, vídeos e sugestões de links na web[...]. Atividades no Recurso Tarefa e discussão nos fóruns. Conteúdos: - O papel das TDIC no processo de ensino-aprendizagem ; - O uso das TDIC nas práticas docentes; - Encaminhamento metodológico de práticas pedagógicas apoiadas nas TDIC.
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 33,3% CP: 33,3% NC: 33,3%	Conteúdos	
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 25% NC: 75%	Local Abrangência	Os STT referentes aos SOT elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.
TOTAL	C: 3,1% CP: 40,6% NC: 56,3%		

Fonte: A autora.

Curso – Sequência Didática de LEM

EVENTO FORMATIVO 7 - 2018			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 25% CP: 75% NC: 0%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Município de Ponta Grossa Abrangência: 12 professores jurisdicionados ao NRE Proponente: NRE de Ponta Grossa Período: 4 etapas: (05/06, 15/06, 15/08, 10/10), Carga horária de 32h Objetivos: - Compreender a concepção, a organização dos conteúdos e os encaminhamentos metodológicos da proposta do Celem.. - Entender o trabalho com o Quadro de Conteúdos Curriculares - QCC propostos para o ensino da LEM. - Elaborar sequências didáticas[...]; - Explorar de forma eficiente as práticas discursivas da leitura, oralidade
Autoria	C: 33% CP: 67% NC: 0%	Objetivos	
Redes e Comunidades Colaborativas	C: 50% CP: 25% NC: 25%	Abrangência Metodologia Período Objetivos	
Formação pela Linguagem	C: 40% CP: 20% NC: 40%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 33% CP: 50% NC: 17%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com	C: 67% CP: 33% NC: 0%	Conteúdos	

Vertente Psicopedagógica			e escrita. Metodologia: - Oficinas; - Leitura, explanação oral, discussão e produção de materiais. - Leitura coletiva dos documentos; [...] espaço para compartilhamento de experiências relacionadas ao uso da sequência didática [...] Conteúdos: - Sequência didática. - Quadro de Conteúdos Curriculares - Celem; - Gêneros textuais; - Práticas Discursivas.
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 75% NC: 25%	Imersão Autoria Redes Formação pela linguagem Reflexividade Atualização	Os STT referentes aos SOT elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.
TOTAL	C: 34% CP: 50% NC: 16%		

Fonte: A autora.

Formação para Professores de Inglês: BRITE 2019 (Brazilians

Innovating on the Teaching of English – NRE Curitiba e NRE Guarapuava

Formação para Professores de Inglês: BRITE 2019 (Brazilians

Innovating on the Teaching of English – NRE Curitiba e NRE Guarapuava

EVENTO FORMATIVO 8 - 2019			
Dimensão	Nível de atendimento de cada dimensão	SOT evidenciados	SOT e STT evidenciados nos dados do planejamento do evento
Imersão	C: 0% CP: 100% NC: 0%	Local Abrangência Proponente Período Objetivos	Local: Municípios de Curitiba, Guarapuava, Londrina Abrangência: 61 professores jurisdicionados aos 3 NRE Proponente: SEED em parceria com CCBEU Período: 28 dias de encontros presenciais, de março a novembro. (nos NRE Curitiba e
Autoria	C: 33% CP: 50% NC: 17%	Objetivos	
Redes e	C: 50%	Abrangência	

Comunidades Colaborativas	CP: 25% NC:25%	Metodologia Período Objetivos	Guarapuava) , 13 dias de encontros presenciais, maio a novembro (no município de Londrina), Carga horária total de 75h. Objetivos: - Conhecer a articulação dos referenciais teóricos [...] postos pela BNCC – e pelo Referencial Curricular do Paraná, compreendendo a articulação entre ambos e o Ensino Comunicativo, a abordagem gênero- discursiva da Língua Inglesa, e a Aprendizagem do Século XXI, por meio de análise comparativa [...] - Compreender os pressupostos, fundamentação e estratégias para o ensino da língua e o desenvolvimento das quatro habilidades. - Fazer uso de tecnologias educacionais, por meio de elaboração de atividades (Audição, fala, leitura e escrita), para a composição de material didático - Aperfeiçoar estratégias de gerenciamento de atividades e de ensino – aprendizagem. - Elaborar planos de trabalho docente - Compreender e inserir atividades de ensino-aprendizagem, em consonância com as tendências educacionais do —movimento makerll. Metodologia: - Análises, discussões e estudos de caso. - Pesquisas, análise e seleção de textos autênticos [...] - Elaboração de uma unidade didática, para uso em sala de aula. – Seleção e compartilhamento de materiais e atividades consideradas significativas. - Avaliação da pertinência dos conteúdos desenvolvidos, bem como dos
Formação pela Linguagem	C: 20% CP: 60% NC: 20%	Conteúdos Período Objetivos Metodologia	
Reflexividade	C: 0% CP: 67% NC: 33%	Conteúdos Objetivos Metodologia	
Atualização Científica e Técnica com Vertente Psicopedagógica	C: 67% CP: 33% NC: 0%	Conteúdos	

			encaminhamentos metodológicos utilizados. Conteúdos: - BNCC - Referencial Curricular do Paraná. - Pressupostos, fundamentação e estratégias para o ensino da língua inglesa. - Tecnologias educacionais. - Gerenciamento e estratégias de ensino – aprendizagem. - Plano de Trabalho Docente - Movimento maker.
Mudança, Inovação, Transformação	C: 0% CP: 50% NC: 50%	Período Abrangência Metodologia	Os STT referentes aos SOT elencados nessa dimensão são os mesmos já apresentados acima.
TOTAL	C: 22% CP: 56% NC: 22%		

Fonte: A autora.



Professor(a),

Esta parte do questionário trata de temas mais teóricos. Por este motivo solicito sua colaboração para responder às questões e trazê-las no próximo encontro.

1.1 Qual(is) documento(s) auxilia(m) suas práticas pedagógicas?

1.2 No geral, como os documentos assinalados na questão anterior, o auxiliam em suas práticas pedagógicas?

1.3 Qual a concepção de linguagem que norteia sua prática?

1.4 O que significa, para você, ensinar língua inglesa?

1.5 O que significa, para você, trabalhar com gêneros textuais?

1.6 Você trabalha com gêneros textuais em suas aulas?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

RESPONDA ÀS QUESTÕES 1.7 E 1.8 APENAS SE RESPONDEU **SIM** À QUESTÃO 1.6. CASO CONTRÁRIO, SIGA PARA A QUESTÃO 1.9.

1.7 Como você seleciona os gêneros com os quais irá trabalhar?

1.8 Com quais gêneros você já trabalhou durante esse ano letivo? Por que trabalhou com esses gêneros especificamente?

1.9 Comente sobre pontos positivos/negativos ao se trabalhar com gêneros textuais para o ensino de Língua Inglesa.

1.10 Liste as três maiores dificuldades encontradas por você ao propor um trabalho com gêneros textuais nas suas aulas

1.11 Quais teorias e/ou materiais sobre gêneros textuais você conhece/utiliza?

1.12 O que você conhece da proposta didática subjacente à teoria do interacionismo sociodiscursivo e ao procedimento Sequência Didática?

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Prezado(a) professor(a),

Solicito sua colaboração para responder ao questionário abaixo, lembrando que:

- não há respostas certas ou prontas.
- há questões objetivas e questões subjetivas.

1. Formação Profissional

Nível	Concluído		Especificar o curso	Ano de conclusão
	IM	ÃO		
Licenciatura				
Especialista				
Mestre				
Formação complementar não ofertadas pela seed (as três que julgar mais importantes para a sua carreira)				
Participação nas formações continuadas oferecidas pela SEED				

2. Experiência/atuação profissional

2.1 Há quanto tempo atua como professor de Língua Inglesa?

() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () + de 20 anos

2.2 Há quanto tempo atua como professor de Língua Inglesa nas escolas públicas do Paraná?

() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () + de 20 anos

2.3 Em quantas escolas você está atuando neste ano letivo?

- no período da manhã:

- no período da tarde:

- no período da noite:.....

2.4 Quantas disciplinas você está lecionando neste ano letivo? Quais são elas?

2.5 Quais as séries/anos para os quais você leciona neste ano letivo?

2.6 Além da escola pública, você também atua em contextos de escolas privadas?

2.7 Você atua em outro contexto que não o da sala de aula?Quai(is)?

3. A formação continuada

3.1 Que grau de importância você atribui à existência de cursos de formação continuada para o seu desenvolvimento teórico-prático e, consequente aprimoramento de sua prática sem sala de aula?

()sem relevância ()pouco relevante ()relevante ()muito relevante

Justifique sua resposta:

3.2 Qual aspecto você julga ser mais essencial em um curso de formação continuada, pensando nas dificuldades e/ou necessidades pedagógicas encontradas por você em seu contexto de atuação?

()aspectos teóricos

()aspectos práticos

()junção dos aspectos teóricos e práticos

3.3 Como você avalia as propostas de formação continuada para professores de línguas, ofertadas pela SEED? Justifique sua resposta.

3.4 Cite um curso de formação continuada em que você participou e que, em seu julgamento, foi extremamente relevante para o seu desenvolvimento. Comente por que tal curso foi escolhido como resposta a esta pergunta.

4. A hora-atividade

4.1 Quais atividades você realiza em seus momentos de hora-atividade?

4.2 Que sugestões você daria para otimizar os momentos de realização da hora-atividade?

5. Expectativas

5,1 Que contribuições você espera do curso?

OBRIGADA!

APÊNDICE 8 - Ofício enviado à chefe do NRE

**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

Apucarana, 04 de outubro de 2016.

Ilma. Sra. Profa. Maria Onide Ballan Sardinha
Chefe do NRE de Apucarana

Vimos submeter à apreciação de Vossa Senhoria o Projeto de Pesquisa —O professor em serviço: um processo de formação continuada voltada para o desenvolvimento do agir docente— o qual constitui o estudo de Doutorado a ser desenvolvido, sob minha orientação, pela Professora Claudia Lopes Pontara, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Com o objetivo de investigar se e em que medida acontece o desenvolvimento de professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Pública do Estado do Paraná quando participantes de processos de formação continuada, o referido projeto tem como uma de suas ações organizar um **Curso para professores de Língua Inglesa do Ensino Médio das escolas estaduais do município de Apucarana**, com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2006, 2012; MACHADO, 2005; CRISTOVÃO; MACHADO, 2011), do ensino de línguas por meio de gêneros de texto utilizando-se do procedimento Sequência Didática – SD (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010) e (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011). Tais aportes teóricos serão também aliados a conceitos advindos da Teoria Histórico Cultural (VIGOTSKI, 2009; LEONTIEV, 2004; DAVIDOV, 1988; LIBÂNEO, 2012, 2015; SAVIANI, 2013; SFORNI, 2012, 2015), a fim de tratar dos temas ligados ao desenvolvimento do professor em serviço.

O curso, com a duração de 40 horas (sendo 30 horas presenciais e 10 a distância), será realizado de forma a ocupar 42% da carga horária semanal da hora-atividade dos professores participantes. Ou seja, de um

total de 7 horas-atividade semanais, 3 horas-atividade serão destinadas à participação no curso, o qual está programado para ocorrer durante o primeiro semestre (meses de março, abril e maio) do ano letivo de 2017, em horário e local a serem definidos posteriormente.

Durante as 40 horas de estudos, os professores participantes se ocuparão de atividades voltadas a estudos teóricos acerca do ensino de línguas por meio de gêneros de texto com base no procedimento Sequência Didática, o que será intercalado com atividades de produção de Sequências Didáticas destinadas ao trabalho com o Ensino Médio. Na sequência, os professores que desejarem, seguirão para a segunda etapa do curso que envolverá a implementação dos materiais produzidos e posterior análises desses processos de produção e implementação de sequências didáticas. Essa segunda etapa acontecerá no meses subsequentes ao término da primeira etapa do curso, tendo como data máxima para término, o mês de agosto.

O curso será certificado pela UEL, seguindo as exigências da Secretaria de Estado da Educação. Além disso, as Sequências Didáticas produzidas pelos professores poderão ser disponibilizadas, via NRE, aos demais professores de Língua Inglesa. Para tanto, solicitamos a autorização para que possamos realizar, em momento oportuno, a divulgação do curso junto aos professores e que os interessados possam ser dispensados de 3 horas-aula semanais para participarem da referida atividade de formação.

Segue anexo o projeto de pesquisa já mencionado para que Vossa Senhoria tome conhecimento, na íntegra, acerca da proposta de estudo a ser desenvolvido pela Doutoranda.

Desde já agradecemos, na certeza de que seremos atendidas em nossa solicitação, pois entendemos, assim como Vossa Senhoria, que a formação continuada do professor deve ser planejada de forma a desencadear ações docentes que se voltem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários e reiteramos nossos agradecimentos.

APÊNDICE 9 - Resposta da SEED favorável à realização da pesquisa

----- Mensagem encaminhada -----

Remetente: "MARIA ONIDE BALLAN SARDINHA" <mariaonide@seed.pr.gov.br>
Data: 20/04/2017 09:34 (03 minutos atrás)
Assunto: Fw: Solicitação Grupo de Estudos
Para: "CLAUDIA LOPES PONTARA" <cpontara@seed.pr.gov.br>
Bom dia Cláudia!

Temos boas notícias.
Recebemos esse e-mail da SEED dando Parecer Favorável.

Grande abraço!

Onide



Prezada Maria Onide,

Considerando a importância pedagógica da referida formação, conforme análise do NRE e o estímulo à iniciativa de docência pelos professores, somos favoráveis ao solicitado. Entretanto, a formação deverá ser realizada na escola ou dependências do NRE com o seu devido acompanhamento, conforme estabelece a legislação vigente. Observar para que a utilização das horas atividades na sexta-feira não crie transtornos ao horário de aulas da escola e prejuízos aos alunos por falta de professores.

Att.



Ines Carnieletto
Superintendente da Educação
Fone: (41) 3340-1700

APÊNDICE 10 - Orientações para elaboração da SD, de acordo com a MSD

Produção escrita – construindo a SD

1) Vamos dar início à produção da SD. Tendo por base o contexto para o qual a sua SD se destinará, você tomará algumas decisões:

A) A primeira delas é se as atividades da SD estarão toda em língua estrangeira, em língua materna ou se serão mescladas.

B) Pensando sobre a primeira página da SD. Quais informações poderão constar na 1ª página? Vamos dar uma olhada nos exemplares de SD já analisadas por nós?

Seguem algumas sugestões:

- Título da SD
- Objetivos
- Algumas imagens que remetam ao gênero e/ou ao tema e/ou ao projeto de classe
- Explicitação do projeto de classe para —seduzirll os alunos

C) Organizando o Módulo 1:

- Selecione o texto com o qual você pretende iniciar sua SD. Ele deve ser bem significativo e deve chamar a atenção dos alunos para que se interessem pelo estudo que se inicia.

- Elabore as atividades que serão exploradas a partir do texto selecionado. Leve em consideração as CL que intenciona focar. De modo geral, mais direcionadas para as

CS e CA.

- Esse primeiro módulo pode ter um foco mais direcionado para o gênero de texto central da SD, de modo a apresentá-lo aos alunos.

- Muito importante é não nos desviarmos da situação de comunicação pensada para nortear a SD. Precisamos nos lembrar que ela é essencial para cativar/seduzir/envolver o aluno para se engajar nesse estudo. Eles precisam sentir que a participação deles é importante e que há um porquê para estudar o que irão estudar, ou seja, para que eles possam agir socialmente precisarão de um agir linguageiro, o que demanda estudo e conhecimento.

D) Organizando o Módulo 2:

- Podem ser explorados textos do gênero tratando mais diretamente da temática, de modo a focar o léxico e o agir geral.

- Também é uma opção trazer textos que abordem o contexto de produção do gênero principal da SD (seus autores, onde são publicados, quando foram publicados, com quais objetivos etc).

-Novamente, retomar o agir geral que norteia a SD, enfatizando a situação de comunicação proposta. Para isso, propor questões reflexivas sobre o propósito, o público-alvo, o meio de circulação, o momento sócio-histórico que envolverá a produção deles.

E) Produção inicial (oral ou

escrita):

- Você pode elaborar, nesse momento, o enunciado que irá orientar os alunos para fazerem a primeira produção. Lembre-se de que o enunciado deverá ser motivador e bem claro quanto ao que você pretende que eles façam.
- É possível inserir imagens, vídeos, enfim recursos variados com o intuito de envolver os alunos para esse agir linguageiro e praxiológico.

F) Organizando o Módulo 3:

- Outros textos do gênero principal podem ser trazidos para um enfoque maior nas Capacidades Discursivas.
- É possível também inserir gêneros secundários com o objetivo de focar o tema e/ou o agir geral.

G) Organizando o Módulo 4:

- As Capacidades linguístico-discursivas poderão ser enfocadas neste módulo. Para tanto, é possível retomar alguns textos já apresentados nos módulos anteriores. Ou, ainda, podem ser inseridos novos textos do gênero. Lembrando que não só as CLD poderão ser privilegiadas, mas também poderá haver atividades voltadas para CD, CA, CS.

H) Retomando a produção escrita/oral

- Nesse momento, é importante retomar o processo de escrita/produção oral. Novamente, a forma como o enunciado será redigido é muito importante para que o aluno compreenda o valor

da reescrita/reformulação da produção oral.

- Uma lista de constatação pode ser inserida para orientar os alunos em seu trabalho de analisar o próprio texto/a própria oralidade. Essa lista pode ser elaborada com os próprios alunos ou pode ser já inserida na SD por você.
- Pode também haver orientações para que um aluno analise o texto/a oralidade do outro, para que eles trabalhem em grupos nessa revisão.

I) Organizando o Módulo 5:

- Novos textos podem ser trazidos para que os conhecimentos referentes às CA, CD, CS, CLD sejam consolidados.
- Ou também, atividades com enfoque no léxico podem ser trazidas para que os alunos tenham maiores subsídios para suas produções escritas.

J) Finalizando a produção escrita/oral:

- Uma lista de constatação mais completa pode ser trazida.
- As orientações para a revisão final devem estar bem claras.
- É importante também dar as coordenadas para os alunos poderem socializar seus textos orais/escritos, ou seja, é a hora de retomar o agir geral proposto no início da SD.

APÊNDICE 11 - Codificação descritiva das transcrições da Autoconfrontação

Autoconfrontação simples realizada no dia 06 de setembro de 2018, na casa da professora participante do estudo.

PP – Professora pesquisadoraA PFC – professora em formação continuada CARLA

Autoconfrontação simples realizada no dia 06 de setembro de 2018, na casa da professora participante do estudo.

PP – Professora pesquisadora

PF – professora em formação continuada CARLA

Participante	Tempo	Transcrição	CODIFICAÇÃO DESCRITIVA	DIMENSOES	SABERES
PP	1'02 a 1'14	Então... então vamo lá... então a gente vai assistir algumas partezinhas e vamos conversando sobre essas partes tá? Mas assim, é ... bem, bem claro né... que não é questão de certo e de errado			
PF	1'14	entendi			
PP	1'15 a 1'37	Cada um conduz a sua aula conforme é a sua realidade, o seu contexto. O seu contexto de aula é muito diferente do meu que é muito diferente do Gustavo ou de qualquer um. Né? Então é só pra gente conversar e refletir sobre algumas questões. Porque quando a gente começou o curso você colocou lá que você nunca havia é... estudado sobre sequência didática né, o trabalho com gêneros...			
PF	1'37 a 1'44	É ... o único contato tinha sido numa formação que você veio aqui dar pra nós quando você tava no núcleo			
PP	1'44 a 1'45	Aha... aquela época que tinha as oficinas...			
PF	1'46 a 1'53	Exatamente... foi o único momento em que eu me lembro de ter tido contato com o que é uma sequência didática			
PP	1'54 a 1'55	Por que na sua graduação você...			

PF	1'56	Não... não			
PP	1'57	Faz tempo que você se formou?			
PF	1'58	Faz...			
PP	1'59	Faz?			
PF	2'00	Eu me formei em 2000			
PP	2'01 a 2'12	Ahh faz tempo rsrs se eu falar quando eu me formei dá até vergonha, você se formou ontem, né.... mas mesmo assim ainda você não teve né			
PF	2'13	Não ,não tive			
PP	2'13 a 2'30	Engraçado isso né. Porque a minha tá tudo... é todo respaldo pra não ter tido, foi lá em 90 né quando eu concluí, quando eu me formei. Mas 2000, 2000 e pouco né. Engraçado e foi onde que você se formou?			
PF	2'31	Na UEL			
PP	2'32	Pois é, não é			
PF	2'33 a 2'39	Eu não tenho a mais vaga lembrança de ter tido contato com a sequência didática			
PP	2'40 a 2'43	Nem com a questão de gêneros, com o trabalho com base em gêneros			
PF	2'43	Não , não			
PP	2'45 a 2'47	Era bem uma abordagem comunicativa?			
PF	2'48 a 2'56	Eu acho que... a gente trabalhava sim em cima de uma abordagem comunicativa. Eu acho que a questão do trabalho com gêneros ela foi aflorar depois disso			
PP	2'57 a 3'11	É... é... porque aqui no estado do Paraná ela vem mais forte com as DCE né? DCE foi 2006 que começou né, finalizando em 2008. Então realmente se a gente for pensar em termos de educação é recente né?			
PF	3'12	Exatamente			
PP	3'13 a	Em educação tudo			

	3'53	caminha a passos de tartaruga. Mas então vamo lá. Então eu queria... aí tem aqui até o mesmo que eu usei com o Gustavo e pode ser o mesmo pra você ... alguns pontos orientadores pra você , sobre o que você pode falar. Entendeu? Não que você tenha que falar sobre essas questões , mas a hora que a gente mostrar uma cena você pode falar o que que tá acontecendo nessa cena né, que objetivo que tinha nesse trabalho nesse momento né. Se quiser falar alguma coisa sobre a ação dos alunos ou sobre o material mesmo né, nesse momento que ele tava sendo utilizado, se você achou que era positivo ou negativo, né, então algumas coisas que você ...	Explicação sobre a organização da ACS	Reflexividade (critérios 23, 25)	Saberes: Contexto
PF	3'54 a 3'56	Aí você vai me lembrando se eu for me esquecendo de ...			
PP	3'57 a 4'02	É... mas você... algumas coisas sobre as quais você pode falar , não que você tenha que necessariamente abordar por esse ângulo. Tá ?			
PF	4'02	Aha			
PP	4'03 a 4'14	Então primeiro eu quero saber assim, das nove aulas, porque foram nove aulas né? Nessas nove aulas tem alguma que você lembra assim que você... que teve algum ponto nossa, esse ponto foi legal, muito legal, gostei muito...	Tentativa de atribuir um papel de agência e reflexividade à prof. participante	Autoria (critérios 5,9,10) + Imersão (critérios 1, 3, 4) + Reflexividade (critérios 23. 25)	Saberes: - Atitudes de aprendizagem em autônoma - Conhecimento teórico-científico - Contexto

PF	4'14 a 4'39	Então antes de você chegar eu tava pensando sobre isso, sobre qual teria sido um ponto que tivesse me agradado mais e um que tivesse me aborrecido mais. Mas eu não consegui pensar em pontos em particular. Eu me lembro que quando eu comecei a trabalhar, logo naquele início em que os alunos assistiram algumas amostras de infográficos	Escolha do excerto da aula pela professora	Compreensão /entendimento /avaliação sobre o envolvimento dos alunos.	- Regências das aulas - Avaliação no processo de ensino-aprendizagem em
PP	4'39 a 4'40	Nos vídeos? Os vídeos?	NÃO FIZ NENHUM COMENTÁRIO SOBRE TODOS OS TÓPICOS QUE ELA CONSIDEROU POSITIVO – FALHA		
PF	4'41	Exatamente			
PP	4'41	Aha			
PF	4'42 a 4'53	E ... se eu to bem lembrada, é... eles foram me... correspondendo aquilo que eu trazia pra eles, aos meus questionamentos né.			
PP	4'54	Aha			
PF	4,55 a 5'19	E... eu não comecei o trabalho sozinha, sabe? Teve uma correspondência e isso me agradou bastante. Da mesma forma que me agradou quando em uma das aulas, eu não me lembro qual, depois que nós tínhamos visto os vídeos e... eu tinha pedido como tarefa de casa que eles trouxessem infográficos			
PP	5'19	Aha			
PF	5'20 a 5'22	Falando sobre a questão da tecnologia em educação			
PP	5'23	Aha			
PF	5'23 a 5'49	Né ... e algumas equipes não trouxeram, algumas trouxeram e.. fizeram uma boa seleção sabe, diante do que tinha, então aqueles que conseguiram fazer uma boa seleção tiveram que usar o conhecimento de			

		inglês por mínimo que fosse pra fazer uma leitura instrumental do material que eles estavam escolhendo			
PP	5'49	Aha			
PF	5'50 a 5'56	Né ... então ...Indiretamente né e fiquei, fiquei feliz			
PP	5'57	Ficou satisfeita			
PF	5'57 a 6'03	Pela condição que alguns tiveram de fazer essa busca e selecionar o material conveniente			
PP	6'04 a 6'19	Aha. Então , vamos ver aqui ó... que o vídeo você assistiu com eles na aula 1 né. Você já começou direto com o vídeo . Quer dizer , você fez uma adaptação né. Você fez uma adaptação no material né	Constatação sobre a realização de adaptações por parte da profa.	- A autoria (critérios 5, 9)	Saberes: - Metodologia e planificação das aulas - Recursos
PF	6'19	Fiz			
PP	6'20 a 6'22	Embora você mesma tenha elaborado, você já fez adaptação né			
PF	6'24	Foi... e tem muita adaptação Devia ter perguntado por que das adaptações.... já que o Gustavo, ao contrário, não quase nenhuma			
PP	6,35 a 6,37	Sim... deixa eu achar o momento que você vai questionando eles			
	6'40 a 7'13	A PROFESSORA ASSISTE AO TRECHO DA AULA NÚMERO 1 EM QUE AO ASSISTIR AOS VÍDEOS ELA VAI LANÇANDO PERGUNTAS AOS ALUNOS SOBRE O QUE ELES VIRAM. 11'09 ao final - da aula 1			
PP	7'13	Esse momento aqui você achou legal?			
PF	7'14	Achei			
	7'14 a 8'02	ASSISTEM MAIS UM TRECHINHO DESSA			

		PARTE DA AULA			
PP	8'03 a 8'04	Tá bom, né? Deu pra lembrar né?			
PF	8'05	Um pouco. Tá tão longe.			
PP	8'06 a 8'10	Duro é isso né Claudia, faz muito tempo né. Vamos ver mais um pedacinho.			
	8'11 a 9'19	ASSISTEM MAIS UM TRECHINHO DESSA PARTE DA AUL			
PP	8'20 a 9'44	Então, eu também , eu havia selecionado esse momento como um momento assim bem legal né, que eles foram introduzidos ali ao assunto, ao gênero né, eles participaram né, conforme você relacionou. Então achei também um momento bem interessante da aula. E interessante que você fez essa mudança né. Engraçado, a gente mesmo elabora o material , mas na prática né...	O planejamento e as adaptações na condução da aula	- Autoria (critérios 5, 9) Reflexividade (critério 23)	Saberes: - Metodologia e planificação das aulas - Recursos
PF	9'45 a 9'46	Eu passo muito por isso.	Diferentemente do Gustavo, Carla aponta para momentos de seu planejamento		
PP	9'47	É?			
PF	9'48 a 9'58	Planejando... eu vou fazer isso: pa, pa, pa ... tenho segurança é isso que eu tenho que fazer, mas na hora, muitas vezes, por algum motivo sabe inesperado...			
PP	9'59	Dá um tilte...			
PF	10'0 a 10'07	Eu não sei nem se dá, eu vou me adaptando à situação , ao momento, à atmosfera que eu tenho aquele aluno pra trabalhar			
PP	10'07	Aha			
PF	10'08 a 10'15	Então, às vezes , o que foi planejado, eu não dou conta de fazer, da maneira como eu planejei sabe.			

PP	10'16 a 10'23	E aí você avalia que foi positivo você ter começado desta forma ao invés de ter sido conforme estava ...	Clareza da profa em relação ao objetivo da aula, do material proposto por ela	Reflexividade (critérios 23) + Autoria (critérios 7) + Atualização científica e técnica com vertente psicopedagógica (critério 27)	Saberes: - Contexto - Regência - Atitudes de Aprendizagem em autônoma
PF	10'24 a 10'27	Eu não sei se foi positivo, eu acho que cumpriu o papel			
PP	10'27	Aha			
PF	10'28 a 10'42	Naquele momento eu queria que eles tivessem é... que eles fossem introduzidos na ideia do trabalho que ia acontecer. A gente ia trabalhar acerca da tecnologia empregada na educação com a análise dos infográficos .			
PP	10'43	Aha			
PF	10'44 a 10'49	Eu acho que isso, que essa ideia ficou clara pra eles			
PP	10'50	Aha			
PF	10'51 a 11'18	Né, do que nós leríamos e daí por diante o que nós faríamos seria sob esse prisma. A gente estaria andando nessa direção. E eu vi que ficou. Então , como eu falei se foi positivo ou negativo sair daquilo que eu tinha esquematizado eu não tenho clareza , mas ...			
PP	11'19	Atingiu o objetivo...	Tentativa de atribuir um papel de agência e reflexividade à prof. participante	Reflexividade (critério 23, 25)	Saberes: - Contexto - Regência
PF	11'20 a 11'27	Eu acredito que o que eu queria que eles soubessem, que era o assunto do nosso trabalho, eles ficaram sabendo.			
PP	11'28 a 12'01	Então podemos dizer que cumpriu com o objetivo que tinha né. Então aí você mencionou também o momento que eles trouxeram os exemplares de infográficos né. Então, eu também selecionei aqui, foi acho que na aula 3, acho que foi			

		parte da aula 3 que eu também selecionei como um momento legal da aula né. Aí a gente já vê já já. E você lembra de algum ponto assim que você não gostou ?			
PF	12'01 a 12'11	Ah , eu lembro. Os momentos em que eu não consegui é, conduzir o trabalho de uma maneira que... sabe quando você ... quando fica truncado...	Escolha de um ponto que julgou negativo da aula. Constatação sobre as dificuldades, interrupções ocorridos durante a aula.	Reflexividade (critério 23, 25)	Saberes: - Contexto - Regência
PP	12'11	Aha			
PF	12'12 a 12'30	Quando você sente que não chegou onde era pra você chegar, quando você não conseguiu fazer tudo que precisava acontecer dentro daquele tempo acontecer a contento. Eu me lembro que teve momentos em que eu fiquei muito aborrecida com o comportamento deles, por exemplo, sabe?			
PP	12'31	Mas o comportamento deles assim você fala dentro da sala ou...			
PF	12'34	Dentro da sala de aula...			
PP	12'34	Ah tá			
PF	12'35 a 12'44	Dentro da sala de aula. Eu também fiquei insatisfeita porque alguns alunos trouxeram o material em português sendo que eu havia deixado claro ...			
PP	12'45	Da produção deles?			
PF	12'46 a 12'50	Quando eu pedi que eles trouxessem, alguns alunos trouxeram materiais...			
PP	12'51	Da pesquisa você fala?			
PF	12'52	Dos infográficos.			
PP	12'53	Ah tá. A pesquisa inicial.			
PF	12'55 a 13'05	Alguns trouxeram infográficos em inglês sobre o tema proposto. Alguns trouxeram sobre o tema proposto em			

		português			
PP	13'05	Aha.			
PF	13'06 a 13'07	Eu dei até chave de pesquisa pra eles.	Reflexão sobre o fazer docente e o fazer discente	Reflexividade (critérios 23, 25)	Saber: - Contexto - Regência
PP	13'08	Aha			
PF	13'09 a 13'40	Né. E expliquei o que eu queria, deixei claro aquilo que eu esperava. E não veio né. Sem falar de quem não se engajou em nenhum momento. Tanto que no final você viu que as equipes iniciais, teve equipes que se quebraram porque não estavam se dando bem. Então ao invés de ter um produto daquele conjunto, eu tive dois produtos porque a equipe se dissolveu e teve equipes que nem produziram nada.	Posicionamento de não conformidade com os resultados obtidos. Poderia ter perguntado por que ela julga que isso teria acontecido e agora, olhando depois, o que ela acha que poderia ter sido feito diferente. FALHA		
PP	13'41	Aha			
PF	13'42 a 14'01	Né, então eu fico muito aborrecida. E pessoalmente eu tenho dificuldade de lidar com esse tipo de conduta sabe? Você não tem. Você, mesmo quando a gente não levava nada a contento daquilo que você tinha pedido que nós produzíssemos durante a semana...			
PP	14'02	Aha...			
PF	14'03 a 14'19	Você administrava a situação de maneira que não esfregava na cara da gente... que a gente não tinha feito, que não era aquilo que você tinha pedido. Onde se viu deixar passar uma semana inteira e não produziram nada? Sabe? E ... e eu não. Eu esfrego na cara.			
PP	14'20 a 14'31	Você quer que eles façam. Mas você já tinha... porque você falou	Busca por entendimentos acerca contexto	Imersão (critérios 3)	

		que seu padrão é lá mesmo naquela escola. Eles já tinham feito trabalho de produção escrita em inglês, de outros gêneros?	de ensino vivenciado pelos alunos	Reflexividade (critérios 23)	
PF	14'32 a 14'44	Os que já tinham sido meus alunos sim. Eles já tinham feito produções... eu me lembro que no ano anterior, quem foi meu aluno no 8º ano, fez uma produção que começou produção escrita e depois virou produção oral, em cima de propaganda.			
PP	14'45	Aha			
PF	14'46 a 14'53	Né, a gente... numa unidade do livro, tinha alguma coisa a respeito do combate ao racismo			
PP	14'54	Aha			
PF	14'55 a 15'52	E a outros tipos de preconceito, mas particularmente de combate ao racismo. Então eles viram o gênero , a propaganda. As propagandas estavam voltadas para um objetivo, que era produzir nas pessoas a repulsa ao racismo e tal, mudar de comportamento. A produção que eles fizeram começou assim que eles produzissem a sua própria propaganda depois que eles já tinham visto, já tinham lido blablabla... produzissem sua própria propaganda e no momento , depois que a gente já tinha trocado muito assim... ó esse aqui tem que sair, a gente esqueceu de colocar... podíamos fazer assim, você não acha que dá pra gente..., ó propaganda... é ... você veja que os textos são			

		textos curtos, são frases de impacto blablabla... aquele ir e vir todo né, pra depois eles poderem fazer a apresentação do que tinham produzido e daí eu já tinha entrado com treino oral que nós tínhamos feito na sala em cima do que eles tinham produzido.			
PP	15'53	Aha			
PF	15'54 16'06	E no 7º também quem tinha sido meu aluno, também fizemos produção oral. Essa foi uma das que nós fizemos no 8º né. Quem foi meu aluno fez. Então não era um momento novo para uma parte deles.			
PP	16'07 a 16'24	Aha. É porque quando eles não tem essa prática, quando não tem né... porque geralmente você não vê isso na língua inglesa né. É difícil um professor que trabalha com a produção escrita ou oral, a gente vê muito mais na leitura.	O trabalho com a escrita nas aulas de inglês e as (im)possibilidades para realização desse trabalho	Imersão (critérios 3) Reflexividade (critérios 23, 25)	Saberes: - Contexto - Regência - Atitudes de aprendizagem em autônoma
PF	16'25 a 16'31	Mas eu, por exemplo, eu não trabalho o tempo todo, entende, porque eu levo muito tempo.			
PP	16'32	É, é exatamente por isso.			
PF	16'33 a 16'46	Muito tempo, muito tempo. E é difícil porque a gente tenta puxar a corda... é pesado porque... a gente tem alunos que.... eles não fazem nada por conta mesmo.			
PP	16'47	Aha			
PF	16'48 a 17'07	E aí a gente fica com um trabalho, pra sala de aula fica praticamente com tudo pra fazer na sala de aula. Porque tem aluno que vai entre uma	Poderia ter explorado mais essas dificuldades relatadas, tentando		

		semana e outra e não traz nada pra gente daquilo que a gente pediu... aí ou você abandona o trabalho e fala ó não vou fazer mais porque não tenho tempo ou você se sujeita a fazer tudo na sala.	encontrar junto com a professora quais seriam os possíveis caminhos para busca de ações transformadoras , ao invés de apenas esperar dos alunos uma atitude de aprendizagem autônoma		
PP	17'08 a 17'11	É ... exatamente ... então... mas eles já tinham tido experiência então né...			
PF	17'12	Alguns sim...			
PP	17'13 a 17'15	Senão aí realmente fica mais difícil ainda né.			
PF	17'16 a 17'51	Mas sabe o que que eu acho? Como era um trabalho que a gente tinha pouco tempo pra fazer e que eu precisava que eles fizessem... eu queria que eles fizessem, não era uma questão de nota, e nem pra muitos deles não era uma questão de nota né... eu precisava que eles fizessem. Então, eu tolerei muita coisa, eu relevei muita coisa. Eu fiz muito trabalho em sala que eu não precisaria ter feito na quantidade como eu fiz porque aqui nas gravações , eu cortei por exemplo, os momentos em que eu tava passando nas carteiras ...	A sobreposição do “eu” docente ao “eu” discente. Motivos para a realização do trabalho de escrita, por parte do docente e não dos discentes. Deveria ter explorado o porquê de ela ter essas razões tão fortes e os alunos não. O que faltou ? O que poderia ter sido feito diferente para que eles também precisassem, quisessem fazer.	Reflexividade (critérios 23,25) Imersão (critério 3)	Saberes - Regência - Atitudes de aprendizagem em autônoma
PP	17'52	É então ... isso eu queria perguntar...			
PF	17'53 a 18'17	É... porque senão ia ficar muito extenso, ia ficar monótono e você não ia me escutar porque a			

		aluna não tava assim me acompanhando de carteira em carteira. Ela tava ali onde eu tava, eu ia um pouquinho pra lá, ela me filmava; eu ia um pouquinho pra cá, ela me filmava. Mas tipo, correr a sala inteira e dar assistência pra todas as equipes, fazer correção, eu cortei.			
PP	18'18 a 18'31	É então... eu não vi... eu vi alguma vez ou outra né... mas aí eu falei, vou até perguntar como que aconteceu esse processo. Se você trouxe pra casa e fez a correção, se fez lá...			
PF	18'32	Eu fiz tudo lá.			
PP	18'33	Com eles ..			
PF	18'34 a 18'55	Eu fiz tudo com eles lá. O que eu fiz fora da sala de aula, foi depois que a gente já tinha, eles já tinham elaborado o seu próprio infográfico, eu já tinha assistido o trabalho na sala, eu já tinha trocado com eles, mandado consertar, mandado consertar... então, depois que estava entregue, aí eu fiz o trabalho fora de sala de aula.			
PP	18'56	Aha			
PF	18'57 a 18'59	Daquela avaliação final.			
PP	19'00	Sim			
PF	19'01 a 19'02	Mas o resto foi tudo na sala.			
PP	19'03 a 19'55	Ah tá... essa parte que eu tava com dúvida, como que tinha acontecido. Mas aí você falou, isso dá um desgaste na gente né? E toma um tempo e é realmente complicado.	Novamente não aproveitei a oportunidade para problematizar a situação.		
			Escolha de		

		Ó , eu vou te mostrar aqui, uma que eu separei da aula 2. Porque da aula 1 você mesma mostrou e eu também tinha selecionado, mas eu falei, não , eu vou pra outro ponto porque ... realmente foi um ponto interessante que você inverteu né a ordem, mas que eu também achei que foi legal né, um ponto positivo. Na aula 2, aqui nos 5 min, que você entra aqui no material. Porque na aula 1 você não deu o material pra eles né?	outro excerto positivo da aula		
PF	19'56	Aha .			
PP	19'57 a 20'0	Alá... quando você entra no material com eles.			
	20'00 a 20'15	ASSISTEM A UM TRECHO A AULA Aula 2 – 5' a 8'			
	20'16 a 20'24	Deixa eu só perguntar uma coisa antes. As aulas todas você conduz usando essa quantidade de inglês, ou foi pra filmagem...	Uso da língua inglesa pela professora durante as aulas e a participação dos alunos.	Reflexividade (critérios 25) Imersão (critérios 3)	Saberes - Regência - Contexto
PF	20'25	Não...			
PP	20'26 a 20'28	Você usa e eles , eles não reclamam?			
PF	20'29 a 20'50	Então, os que já foram meus alunos anteriormente, porque teve alguns , porque assim eu nunca tive condições de pegar os alunos do 6º ano, as quatro turmas do 6º e depois seguir com as quatro turmas do 7º.... nunca aconteceu... porque eu não sou a primeira que escolhe... entende? Então, às	As (des)continuidades no contexto da escola pública e os impactos no processo de ensino-aprendizagem – condições objetivas de trabalho FALHA –	Imersão (critérios 3) Reflexividade (critérios 25)	Saberes - Contexto -

		vezes eu pego no 6º, mas não pego no 7º ...	PODERIA TER PROBLEMATIZADO ESSA DESCONTINUIDADE NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO		
PP	20'51	Aí quebra...			
PF	20'52 a 21'32	Aí eu pego no 6º e no 7º e não pego no 8º. Então, tá muito misturado. Aqueles que já foram meus alunos desde o 6º ano, eles nem ligam mais né. Eles não espantam. Mas os que não foram, que nunca tiveram o hábito de ouvir, eu escuto muito, principalmente no começo do ano assim... aí professora fala em português que eu não entendo nada... mas eu procuro ir mesclando português e inglês pra treinar o ouvido deles, mas também procuro falar português pra ter certeza que chegou a mensagem que eu tava preparando pro trabalho né.			
PP	21'33 a 22'06	Aha ... não porque eu achei uma graça né, achei lindo, uma maravilha, mas só fiquei pensando porque a gente né ouve deles ... se bem que o ceebja é outra realidade né, é diferente, mas é... no ensino médio, se você vai e começa a falar em inglês eles ... no ensino médio né... mas essa questão que você falou se começar no 6º, 7º e for forçando, ele vai se habituando né. Eu achei muito legal. Mas foi só um parêntese.			
	22'07 a 23'39	ASSISTEM A MAIS UM TRECHO DA AULA			
PP	23'40 a 24'22	Então, essa primeira parte aí que você tá trabalhando com eles	O procedimento SD e a importância da	Atualização científica com vertente	Saberes: - Conhecime

		que se a gente pensa na sequência didática corresponde àquela parte da apresentação da situação né? Então pensado nisso como que, o que que você pensa pra comentar desse ponto aí dessa aula? Pensando nessa metodologia da sequência didática, da apresentação da situação né ... de comunicação, situação de ação de linguagem... você acha que foi um momento assim que deu conta de tratar dessa apresentação da situação, você acha que não deu... o material tá dentro dessa proposta, neste momento aí? Que que você acha?	apresentação da situação	psicopedagógica (critérios 26 e 28) Reflexividade (critérios 23, 25)	nto teórico-científico - Regência das aulas
PF	24'23 a 25'00	Eu acho que o material tá dentro daquilo que se propôs, mas eu acho que eu falei demais assim, gastei demais com aquilo que não precisava, era mais simples de se entender. Eu me lembro desse dia sabe, eu me lembro que eu falei muito ... sabe... quando você vai em círculos e não precisava disso. Se eu tivesse partido já pra trabalhar o material em si acho que teria sido mais produtivo.	Avaliação do fazer docente e Percepção de que há pontos a melhorar na própria prática	Reflexividade (critérios 25) Mudança, inovação, transformação (critérios 30, 32)	Saberes: - Contexto - Regência - Avaliação no processo de ensino-aprendizagem
PP	25'01 a 25'08	Tem esse momentozinho aqui.. que os meninos falam alguma coisa	(im)possibilidades de participação dos alunos e Percepção de que há pontos a melhorar na própria prática para possibilitar participação dos alunos	Reflexividade (critérios 23,25) Mudança, inovação, transformação (critérios 30, 32)	Saberes: - Contexto - Regência - Recursos - Atitudes de aprendizagem autônoma
PF	25'09	E que eu não aproveitei...			
	25'10 A 25'38	ASSISTEM A MAIS UM TRECHINHO DA AULA			
PF	25'39 a 25'41	Não foi aproveitado né... o que eles disseram...			
PP	25'42	E você acredita que não			

					
PF	25'43 a 26'06	Eu acredito que não. Assim, eles vão em tom de brincadeira. É sempre assim... mas eu podia ter pego uma... ter feito disso uma âncora pra já responder, pra tirar deles uma resposta né, quanto naquele momento eles achavam que se usava...			
PP	26'07 a 26'12	É... pra tentar realmente engajar...			
PF	26'13	Exatamente ...			
PP	26'14 a 26'19	No trabalho que você queria que eles fizessem né? Então ... onde a participação deles ...			
PF	26'20 a 26'22	É realmente nesse momento eu não aproveitei mesmo			
PP	26'23 a 27 a 02	Eu também achei que podia ter deixado eles falarem um pouco mais né e ouvido eles. Porque a gente yyyyyyy8 o trabalho pra eles verem na escola como um todo né, mas e o deles né? E eles? Eles falaram o que os outros viram né? Mas e o que eles, cada um deles... então acho que de repente pensar nessas questões né? Aí o outro ponto... você já tinha assistido suas aulas Claudia, não?			
PF	27'03 a 27'12	Não, depois que eu descarreguei eu assisti o comecinho pra ver se tava tudo lá, mas de assistir de cabo a rabo não.			
PP	27'13 a 27'17	Nem em um outro momento, em um outro trabalho que você tenha feito que você tenha assistido suas aulas.			

		Primeira vez que você assiste?			
PF	27'18	Primeira vez que eu assisto.			
PP	27'19 a 27'22	Estranho né, a gente assistir a gente mesmo não é?			
PF	27'26 a 27'28	Eu não sei, não é habitual.			
PP	27'29 a 27'41	No meu mestrado eu assisti todas as minhas aulas. É bom porque a gente observa coisas que não se dá conta de que faz né? Mas não é fácil não.			
	27'42 a 30'22	ASSISTEM A UM OUTRO TRECHO – AULA 2 8'45 A 12'			
PP	30'23 a 30'28	Então, nesse momento aí, que que você ... qual a tua opinião , o teu comentário?			
PF	30'30 a 30'42	Ah profe, eu acho... era um momento de colocar claro qual era o nosso caminho, mas foi mais um momento que eu acho que eu falei muito.			
PP	30'43 a 30'44	A gente fala muito né?			
PF	30'45 a 31'17	E assim , quando eu tô na sala de aula eu não costumo ficar parada assim na frente da sala. Eu costumo ficar me movimentando, seja pra, mesmo que seja pra como eu converso com eles eu fico me movimentando. Aí eu fiquei parada porque eu não ... precisava sair a minha voz né. Mas eu não gosto de me ver assim, porque fica tudo morto, a sala toda morta e fico só eu falando né.			
PP	31'18 a 31'56	Então, porque esse momento é o momento que você deixa bem claro pra eles o trabalho de escrita que eles vão	Tentativa de chamar a atenção para a importância do	Atualização científica com vertente psicopedagógica (critérios 26 e	Saberes: - Regência

		fazer, né? A produção escrita, ehh, que eles vão fazer essa pesquisa né, então você deixa bem claro que esse é o objetivo mais importante né? De todos que estão ali. Né? Mas assim, você acha assim que... que eles se envolveram, que eles compraram a sua ideia nesse momento? Eles se engajaram de forma consciente, motivada... a lá gente que legal, vamos fazer, nós temos que fazer isso.	engajamento dos alunos para realizarem a produção escrita.	28) Reflexividade (critérios 23,25)	
PF	31'57 a 32'	De forma motivada de jeito nenhum, nem perto disso.			
PP	32'03	Eles viram como uma tarefa?			
PF	32'05 a 32'25	Exatamente. Como uma tarefa. Alguns alunos, porque naquela parte nós vamos conversar com alguns colegas, com os professores, com funcionários, vamos perguntar pra eles... teve alguns alunos que esboçaram, tipo...			
PP	32'27	Interesse?			
PF	32'28 a 32'39	É... assim, uma expressão de ... legal né.. conversar com as pessoas, mas não foi...			
PP	32'40 a 32'43	E o que que você acha que a gente poderia ter... o material ta ...	Análise do material – etapa da	Reflexividade (critérios 23,25)	Saberes:
PF	32'44 a 32'46	Essa parte foi a que eu mais quebrei a cabeça.	apresentação da situação e constatação de	Atualização científica e técnica (critérios 26,28)	- Metodologia e planificação das aulas
PP	32'47	Aha..	que deveria ter sido melhor	Mudança, inovação, transformação (critérios 30,32)	- Recursos
PF	32'48 a 33'21	Sabe... pra tentar encontrar um jeito de fazer isso ficar legal. Porque eu tinha pouco tempo, não tinha a nota como um apelo. Então eu tava dependendo muito da boa vontade deles. Essa é que é a		Autoria (critérios 5, 6, 8)	-

		verdade. Então, é, essa parte de formular... os objetivos sim, mas algo que de fato fosse atraente eu... não consegui. Porque pra te falar bem a verdade eu mesma, eu não fiquei feliz com o que eu produzi aí.			
PP	33'22 a 33'24	Com o que? Com o resultado deles?			
PF	33'25	Não			
PP	33'26	Ah, com o material.			
PF	33'26 a 34'36	É , com o que eu propus com essa parte. A proposta que eu fiz pra apresentar pra eles, ela não ficou motivadora. Mas eu não consegui pensar numa coisa que ficasse assim, uhh, que legal né, não consegui. Agora olhando a filmagem, uma coisa que eu faria hoje, se eu fosse fazer esse trabalho de novo, eu teria de , ao invés de, só deixado aqueles objetivos pra eles, eu teria feito, teria impresso e colado no quadro, por exemplo,pra... eu acho que fica mais... os alunos que são visuais sabe. Eu acho que estimula mais que olhar no papel apesar de ser também né, um estímulo visual, mas eu, é uma coisa que eu faria. Mas, agora, eu continuaria sem saber o que fazer pra que eles se envolvessem com gosto... eu não sei.. eu tentei muito pensar nisso quando eu tava construindo a proposta, mas eu não consegui chegar.			

PP	34'37 a 36'46	Aha.. porque na verdade a questão da escrita né, nessa perspectiva interacionista é que ela seja um processo né... e você conseguiu fazer um processo. Não foi um produto lá no final né? Foi um processo. Mas acima de tudo que seja algo que ... te engaje né... o aluno... pra que ele escreva não só pra cumprir uma tarefa, mas que ele escreva porque ele quer que essa produção dele tenha um efeito naquele contexto social em que ele está, né? E aí que é o ponto, o pulo do gato né, pra gente enquanto professor, conseguir achar esse 'pontinho pra ele poder se engajar e falar: não gente, eu tenho que fazer isso , porque vai ser legal, eu vou contribuir, meu texto não vai ser um texto só pro professor dar nota, né? E aí é o pulo do gato realmente. Né, então, eu também, quando você fez o material, eu também no momento não consegui pensar pra te ajudar. Mas depois assistindo a sua aula, assistindo a do Gustavo, eu fiquei pensando, puxa, se eles tivessem começado, primeiro eles produzissem junto com os alunos um infográfico da própria turma. Gente, quem aqui usa celular pra quê? Ver deles, né, sair deles. Vamo fazer um gráfico aqui, vamo vê? Agora vamo	Constatações da pesquisadora acerca do processo de elaboração do material	- Atualização científica e técnica (critérios 26, 28) Reflexividade (critérios 23, 25)	Saberes: - Conhecimento teórico-científico - Recursos - Metodologia e planificação das aulas

		transformar isso num texto que é o infográfico? Vamo vê como é a nossa realidade aqui dentro? Pra depois ir pra fora, de repente, não sei, né, poderia ser um caminho. Fiquei pensando. Porque esse é o ponto que eu acredito ser assim, quando você trabalha com a escrita, é o ponto crucial. É tentar fazer ele ver como o texto dele pode ser importante, relevante né? Porque ele tem que fazer não só pra nota, mas pra agir.			
PF	33'46 a 36'55	E você falando, a impressão que dá é a fala que a gente escuta.. a transformação, produzir transformação, ser agente de transformação social...	Constatações da professora Carla sobre qual seria o centro do ensino com base em gêneros – o agir social para transformar.	Reflexividade (critérios 23, 24, 25) Atualização científica e técnica (critérios 26) Mudança, inovação, transformação (critérios 30, 31, 32) Autoria (critérios 5, 7, 9) Imersão (critérios 3)	Saberes: - Atitudes de aprendizagem em autônoma - Metodologia e planificação das aulas - Contexto - Conhecimento teórico-científico
PP	36'56	Exato ...			
PF	36'58	Mas eu não consegui chegar, profe...			
PP	36'59 a 37'02	Mas é um caminho né... a gente tá num processo...			
PF	37'03 a 37'46	Não consegui, não consegui. Você falando agora, talvez eu fosse evocar com eles a produção do infográfico pra nós apresentarmos aos professores, apresentarmos à direção e comunicarmos a nossa, o nosso desejo né de como a gente gostaria mais de ter o uso da tecnologia aqui na escola... é... apurar aquilo que nós temos de fato pra ser usado...			
			Constatação da realidade do contexto de atuação		

		mas... eu não sei se melhoraria muito. Porque assim, de verdade, eu noto assim por parte de muitos deles uma apatia muito grande, pela educação em si, pelo... pela rotina em si...			
PP	37'47 a 38'54	É ... é dentro de... é um conjunto né? É tudo como um conjunto. Você não tá lá sozinha né, então tem todo um conjunto que envolve outros colegas, envolve todo um sistema né? E que pra essa transformação acho que deveria ter todo um conjunto procurando agir num mesmo caminho né? Acho que seria um primeiro passo. E a gente sozinha, cê vai... vai batendo... vai batendo... é difícil né? Como você falou... vai puxando a corda, mas essa corda nunca vem né? Mas acho que a gente não pode desistir né? Então é... mas assim ... é... essa questão né... desse momento que é um envolvimento deles né, como você colocou ali. Então o que que a gente sente é isso né... faltou eles comprarem a ideia, abraçarem né. Talvez até tenha sido né... essa falta de abraçar que fez alguns não produzirem né? Pode ser também.			
PF	38'55 a 39'29	Ô... eu tenho... eu voltei pro colégio agora... dia 31 de julho. E eu voltei e deixei bem claro pra eles que eu trabalharia e os			

		avaliaria, esperaria deles resultado naquilo, a partir daquele momento que eu estava lá trabalhando com eles. Então os conteúdos que nós víssemos a partir de então , né , o que fizéssemos a partir de então. E eu ouvi, não foram poucas vezes, ah , ainda bem que eu praticamente já passei em inglês ...			
PP	39'30	Rsrssrs			
PF	39'32 a 39'38	Entende? Então, é assim.... (gesto de tanto faz)			
PP	39'39 a 39'41	Exatamente. Não é uma tarefa fácil né?			
PF	39'42 a 40'57	Tipo, o que vier ... eu tô livre... não preciso mais fazer nada. Então nem chegou o terceiro trimestre e já vi aluno que realmente já deu o que tinha que dar, digamos assim. Então, quando falta assim essa... essa postura de ... ah, mas eu já passei. Beleza, mas isso não é o que vai me fazer começar faltar a aula, eu não vou deixar de entregar nada, eu não quero sujar meu boletim com uma nota ruim. Então, uma parte muito grande deles hoje traz isso encrustrado assim , parece que eles já vieram sem aquele trabalho que a gente vinha, a gente tinha aquela responsabilidade né. Mesmo quando não era aquele aluno uhh nota 10, cê também não podia avacalhar porque a coisa ia ficar feia pro teu lado né. Então eu acho que é um conjunto de fatores que moldaram esse tipo de conduta e aí			

		a gente fica dependendo mesmo de ser alguma coisa que realmente seja uhhh... do arco da velha...			
PP	40'58 a 404'59	Pra inovar... e não é todo dia que a gente faz isso ...			
PF	41' a 41'49	E mesmo que seja uma coisa do arco da velha pra sair um trabalho decente a gente tem momentos que é chato , que é tedioso , que é exigente, que tira a nossa energia... precisa que a gente ponha a mão na massa. Então tem hora que é legal, que é leve, é gostoso. A gente sai da aula feliz né, foi gostoso esse momento. Mas tem hora que tem que arregaçar a manga e nessas horas não tem perseverança, não tem comprometimento. É só na hora do joguinho, na hora da musiquinha... aí ... uhhh... delícia. Mas nos momentos em que... porque produzir, não é fácil produzir né. Então, mesmo que eu esteja produzindo algo que eu tenha condições de produzir, algo que seja, por exemplo, fazer uma produção de infográfico...	Percepção das dificuldades, limitações em relação ao (não)envolvimento dos alunos	Reflexividade (critérios 24,25)	Saberes: - Contexto - Regência
PP	41'50 a 41'51	Foi fácil produzir esse material?			
PF	41'52 a 41'57	Eu não creio que tenha sido... isso aqui, fazer isso aqui? É ruim hein...			
PP	41'58	Rsrsrs			
PF	41'49 a 42'55	Eu gastei muuuiito tempo pra fazer, muito tempo. Se eu tivesse o Miguel, sem chance, não teria ... a mínima chance.			

		Porque é muito, é muita energia que vai. É um tipo de coisa que vamos falar assim, ah eu tenho meia hora, deixa eu fazer isso aqui. Não é. São horas, é uma tarde inteira, uma manhã inteira né. Se você parar nesse minuto você não pode parar agora, se você parar, você vai perder isso aqui, que você conseguiu produzir. Você precisar fechar, precisa fechar, precisa costurar aqui, precisa costurar aqui. Então demora muuuuito. Agora produzir um infográfico que era o trabalho deles é... precisava de pesquisa? Precisava. Mas eu tava ali com eles, eu tava dando feedback. Então que que é mais fácil conseguir, produzir um infográfico ou que ele produza um texto corrido...			
PP	42'56	Um artigo de opinião né....			
PF	42'58 a 43'12	Qualquer texto assim mais maciço é... são níveis muito diferentes . então era possível fazer um trabalho bom? Era sim. O tempo era curto, mas era possível se fazer sim.			
PP	43'13 a 43'19	Mas tem que ter a via de mão dupla né. Você foi mas eles não vieram.			
PF	43'19 a 43'47	Então, mas as vezes eu não fui a contento também. Eu já tinha uma clientela que em parte não era de se comprometer, mas eu também em alguns momentos eu não tive essa sacadas que precisava ter tido , pra de repente tentar trazer	Percepção de que há pontos a melhorar na própria prática	Reflexividade (critérios 23,25) Mudança, inovação, transformação (critérios 30, 32)	Saberes: - Regência - Atitudes de aprendizagem em autônoma

		um pouco mais de sabor e daí ver aqueles alunos que não trabalham, não trabalhando.			
PF		Eu tive um aluno, o Gabriel, um loirinho, não sei se vai aparecer. Ele sentava ali na parede, atrás desse menino.	Constatação da profa acerca de uma mudança positiva em um aluno	Imersão (critério 1) Reflexividade (critério 25)	Saberes: - Avaliação do processo de ensino-aprendizagem
PP	43'48 a 43'49	O que trouxe o infográfico quase pronto?	Podia ter perguntado a ela a que ela atribuiria essa mudança no aluno....		
PF	43'50 a 44'33	Isso. Eu não esperava nada daquele menino. Sabe aquele tipo de aluno assim bem abandonadinho, que não tem uma família presente, ele vai pra escola e tudo mas, produção assim dele, interesse, querer tirar dúvida, querer é... aproveitar as aulas... não acontecia, nem em inglês e nenhuma matéria. Sabe? Aí quando eu vi ele aparecer com aquele infográfico eu fiquei feliz sabe? Porque um aluno que não se dedica a nada, nunca traz uma tarefa de casa e me apareceu, né.. Além disso é interessante observar os dois opostos. Com o prof Gustavo uma aluna muito participativa, tida como aluna exemplar não compreendeu o foco da aula – o gênero infográfico para tratar de questões relacionadas ao uso da tecnologia em seu contexto específico. Ela ficou presa ao tema			

		tecnologia na escola, de um modo mais generalizado. Com a profa Carla, um aluno aparentemente com dificuldades, não só compreendeu como foi um dos primeiros a apresentar a produção – em inglês.			
PP	44'34 a 44'54	É... a gente tem que pensar nisso né. Você não vai conseguir atingir o 100% né, a gente nunca vai conseguir isso. Mas o pouco que a gente consegue, a gente já tem que considerar que a gente já tá conseguindo muito né? Porque alguns não se envolveram, mas alguns se envolveram...			
PF	44'55 a 45'27	Alguns se envolveram, é, não eu não posso reclamar. Tem alunos que foram até o final e foram, diga-se de passagem, a maior parte desses que foram mesmo, que produziram o material até o final, eram aqueles alunos que não precisavam de nada de nota, sabe? Não precisavam. Não dependiam disso como sendo uma nota, mas fizeram, levaram o trabalho a cabo como se espera de um aluno que tem a sua responsabilidade, o seu comprometimento né?			
PP	45'28 a 45'58	Isso é verdade. Deixa eu ver agora, vamo lá na aula 3. Nós não vamo ver todas as aulas não tá? Rsrtrs só alguns pontinhos, de algumas aulas. Eu gostaria de			

		assistir todas com você e conversar sobre todas, mas não dá tempo. Aqui é o momento que eles trazem né os infográficos aqui. Você achou também que foi um ponto positivo né?			
PF	45'59	Achei, achei.			
PP	46' a 46'02	Eu também selecionei como um ponto positivo. Olha lá.			
	46'02 A 46'46	ASSISTEM A UM TRECHO DA AULA – 4'50 A 8' AULA 3			
PF	46'47	Eu acho que tô dando muita resposta sabe?			
		CONTINUAM ASSISTINDO AO MESMO TRECHO			
PP	46'49 a 46'50	A gente acaba falando por eles né?			
PF	46'51 a 46'52	Instigando pouco...			
	A 49'09	CONTINUAM ASSISTINDO A MAIS UM TRECHO AULA 3 – 13'40 A 18'50			
PP	48'07 a 48'09	Mas eu achei a tua turma bem tranquila. Diante de algumas...			
PF	48'10 a 48'19	Diante de algumas. Bom, essa daqui era a melhor turma de 9º ano que eu tinha. E eram as primeiras aulas, profe			
PP	48'20	Bom, tem isso também,...			
PF	48'21 a 48'26	Eu já falei pro diretor, de preferência me coloca nas primeiras aulas e deixa minhas horas atividade as últimas.			
PP	49'09 a 49'25	Aha ... Então nesse momento aí que eles fazem né, que que você destaca aí? Você acha que teve algum ponto negativo... que você fala, positivo... tem algum comentário assim...	Busca por entendimentos sobre o fazer docente em relação ao trabalho com gêneros (suas características)	Reflexividade (critério 23) Atualização científica e técnica (critérios 27)	Saberes: - Regência
PF	49'26 a	Ah, o que eu vi de			

	49'41	positivo é que eles conseguiram perceber as coisas óbvias que eu queria que eles percebessem, né, como características muito presentes nos infográficos. É... só...	e a leitura		
PP	49'41 a 49'46	O objetivo desse momento da aula seria qual?	Posicionamento da professora em relação ao objetivo estabelecido para o momento, bem como em relação à importância de entendimento, por parte dos alunos, sobre como o gênero se organiza.		
PF	49'07 a 50'02	Se eu não estou enganada, porque eu já não me lembro mais da sequência exata que eu coloquei as atividades, eu queria que eles tomassem consciência das características comuns aos infográficos			
PP	50'03 a 50'12	Aha. E daí, é, do jeito que você conversou com eles você diria que eles conseguiram perceber essas características?			
PF	50'13 a 50'39	Eu diria que a maior parte eu acredito que sim. Até porque foram produtos das pesquisas deles né. Então vendo assim... não ficou muito claro de ver, entendeu, não deu pra todo mundo ver bem e isso é um ponto contra né? Mas pelo o que foi possível visualizar, eu vi que muitos deles disseram que eles encontraram imagens, encontraram números...			
PP	50'40 a 50'43	Que seria assim as características que você considera como principais			
PF	50'44 a 51'23	Eu não sei se até aí já tinha sido trabalhada questão de que as informações que aparecem nos infográficos são breves. Eu não me lembro, mas se você me perguntasse se foi um dos momentos			

		que eu mais gostei eu falaria que não. Foi assim meio xoxinho, mas que se eu me lembro bem de um modo geral, eles conseguiram retirar, eles mesmos conseguiram retirar o que seriam as características principais.			
PP	51'24 a 51'36	Porque nosso trabalho é trabalhar com o ensino da língua, então é a língua com base em gêneros, então, nesse momento você acha que teve um ensino que seja de língua ou seja de gênero ?			
PF	51'37 a 51'49	De língua não teve, não foi um momento forte aí não. É o que apareceu mesmo foi o desejo de tornar claras pra eles características do gênero,			
PP	51'50 a 51'59	Aha, é eu também considerei assim, achei um ponto legal, todos eles trouxeram né, o gênero certinho né.			
		2º VÍDEO			
	0' A 2'04	ASSISTEM A UM TRECHO DA AULA – AULA 4 – 0' A 2'20			
PP	2'05 A 2'29	Esse momentozinho aí foi na aula 4 eu acho. No comecinho da aula eu acho que a gente até falou disso né. Você deu um sabão neles aí né. Por quê?			
PF	2'30 A 2'31	Porque não veio aquilo que eu pedi.			
PP	2'32 A 2'33	Você tava pedindo ... já era a produção ...			
PF	2'34 A 2'38	Já era alguma coisa que eles tinham que ter feito entre uma aula e outra e não veio.			
PP	3'03 A 3'29	Então, eu separei esse momento porque foi um dos momentos que a gente percebeu			

		justamente a falta de retorno deles né. Embora você tenha em várias aulas tentado, tentado, mas ficou bem claro isso , a falta de retorno deles né. E a gente acabou até comentando em outros momentos né a questão disso. Acho que essa a gente pode passar pra frente. Vamo lá...			
	3'36 A 4'36	ASSISTEM A OUTRO TRECHO - AULA 4 3'40 A 6'50			
PP	4'21	Esse menino é uma gracinha né?			
PF	4'23 A 4'24	Ele é... Mas tem hora que ele é tão pegajoso. rsrs			
PP	4'25 A 4'35	Mas ele é uma gracinha, nossa que querido. É aqui você começou a explicar a produção ...			
PF	4'36	A divisão, é...			
PP	4'38 A 4'41	Aí tem mais pra frente aqui , nessa mesma aula...			
	4'42 A 7'14	ASSISTEM A OUTRO TRECHO – AULA 5 – 0'30 A 3'24 E AULA 5 – 11'57 A 16'45			
PP	7'15 A 7'19	Então... e daí esse ponto? Você ... tá aqui né, quando... é a produção né?			
PF	7'20	É.			
PP	7'22 A 7'27	Aqui, isso mesmo (localiza na SD) . E daí esse momento aí? É o que que tava previsto com o que você fez? O que que você...			
PF	7'28 A 7'46	Ah, eu não lembro mais exatamente o que tava previsto, mas eu me lembro que eu testei esse aqui lá mesmo no curso. A gente tava na sala de informática , eu testei, consegui fazer, aí... foi o que eu tava dizendo pra eles né, até pra dar uma animada né			

		no que eles tinham que fazer...			
PP	7'47 A 8'07	Aha.. é... a gente percebe que você quer assim a todo momento animá-los ali na produção né... e esse momento você tentou animar. E aqui, você mesma colocou, nesse momento que elaborou o material, você pôs 11 pontinhos aqui. Você acha que da forma como você conduziu ali com eles, eles é, ficou claro...			
PF	8'08 A 8'09	Não , é, acho que não ficou muita coisa na cabeça não.			
PP	8'10	Aha.			
PF	8'11 a 8'29	Apesar de ser uma sequência lógica, eu falava, ó tá tudo aqui...mas, eu fui retomando isso aí porque é, especialmente quando chega na parte de trazer alguma coisa pra gente poder partir daquilo, dá um feedback, é...			
PP	8'30 a 8'40	Há um momento de transformar a pergunta, os questionários em informação pro infográfico né, esse momento ali...			
PF	8'41 a 8'42	É... a gente fez isso na sala...			
PP	8'43	Aha			
PF	8'44 a 8'45	Eu acho que não foi... que não foi filmado.			
PP	8'46 a 8'47	É ... não apareceu ali.			
PF	8'48 a 9'35	Então a gente, as equipes se separavam né e trabalhavam pra produzir as questões. Depois eu fui acompanhando o trabalho dos grupos e a gente foi juntos melhorando algumas que não eram objetivas o bastante. Uma coisa que			

		eu me lembro que eu orientei foi pra que eles não fizessem perguntas é... que podiam trazer respostas evasivas e daí eles terminam sem dado nenhum. Então eu orientei ai na frente e depois quando eu fui trabalhar nas equipes pra acompanhar o trabalho deles, que eles fizessem é... que as perguntas que tivessem lá fossem perguntas que trouxessem uma resposta, que eles pudessem transformar em dados depois.			
PP	9'36 a 9'51	Respostas objetivas. Então , esse também eu achei um momento positivo em que você tentou motivar bastante eles né? Mas a questão desses passos, eu fiquei pensando, será que ficou claro na cabeça deles?			
PF	9'52 a 10'05	Coisa muito menor que isso não fica. É , então, assim, não ficou... acho que foi assim mais um recado né. Tipo ó... você tem que fazer isso, isso e isso...			
PP	10'06 a 10'15	Aha... esse aqui já tá quase na última já né. Já quase lá no final.			
PF	10'16 a 10'18	E tava calor hein, porque sem blusa de manhã...			
PP	10'19 a 10'23	Já... era dezembro já aqui será, no finalzinho de novembro.			
	10'31 a 12'58	ASSISTEM A OUTRO TRECHO – AULA 8 PART 1 – 5'51 A 13'30			
PF	10'38 a 11'08	Eu não gosto de ficar assim com o material na mão e ficar apontando assim. Fica tão morto. O ideal seria tá projetando né. Eles terem o material pra referência e realizar as tarefas, mas não no momento assim de	Reconheciment o da ausência de outros recursos pedagógicos Poderia ter perguntado a ela porque não	Reflexividade (critérios 23, 25)	Regência Recursos

		instrução, ficar com materialzinho na mão, pobre, pobreza...	usou outros recursos além do material elaborado. Falha da pesquisadora...		
PP	12'31 a 12'33	Aí você tá anotando quem não trouxe material.			
PF	12'34	Eu tô			
PP	12'57 a 13'14	Aqui nesse momento você tava lendo com eles essas questions aqui das características do infográfico né? Uhmm e eles tavam fazendo isso olhando pros textos deles, você lembra como que eles tavam fazendo?	O papel do professor e uso do material na mediação. O aluno como centro no momento de autorregulação	Reflexividade (critérios 23, 25) Autoria (critérios 3) Atualização científica e técnica (critérios 27, 28)	Saberes: - Contexto - Regência - Atitudes de aprendizagem em autônoma - Conteúdo teórico-científico
PF	13'15 a 13'16	Eles trouxeram, eles tavam com o material...			
PP	13'17	O material que eles produziram?			
PF	13'18 a 13'20	E com... esse material aí. (aponta para a SD)			
PP	13'21 a 13'28	Aha. E daí que você esperava que eles fizessem a partir daqui, com essa atividade?			
PF	13'29 a 13'36	Que eles questionassem o que tivessem feito, que eles refletissem sobre a maneira como ficou é... o que eles tinham produzido até então.			
PP	13'37 a 13'40	Aha... seria então uma autorregulação né..			
PF	13'41 a 13'57	Seria como fazer um checklist, como a gente faz mesmo. Eu tinha que produzir isso aqui, o que eu tinha que produzir precisava ter essas características. Deixa eu ver agora se tem. Foi nesse sentido. Mas de novo, não foi um momento rico, sabe?			
PP	13'58	Você não viu assim como rico?			

PF	13'59 a 14'06	Eu não vi como rico porque eu tinha uma parte da sala trabalhando e uma parte da sala que não tava trabalhando.			
PP	14'07 a 14'08	Por que não tinha o texto?			
PF	14'09 a 14'17	Porque não queria trabalhar, não tava interessado em trabalhar. Ou não tinha material... quem não tinha material, de verdade, quem não tinha material é porque não tava nem aí.			
PP	14'18 a 14'23	Aha.. mas é um momento importante né? Eles vão olhar pro texto deles.			
PF	14'24 a 15'15	Exatamente. Porque assim, a intenção naquele momento, eu ia tá dando um feedback pra eles. Mas eu queria que eles tivessem consciência daquilo que produziram. Eu tinha dito que eu ia ajudá-los, que a gente ia trabalhar juntos, que o texto deles viria e voltaria algumas vezes, como todo texto que a gente produz tem que passar por isso né. Então eles tinham consciência, mas eu queria que partissem deles e não assim... eu ter que falar olha aqui não tá objetivo, olha aqui tem palavras demais, essa imagem que você colocou não tem a ver com a informação que você quer comunicar. Então eu tinha a			

		intenção de que eles tivessem um olhar que bastasse. Até certo ponto pra verificar aquilo que tava válido e aquilo que teria que ser revisto.			
PP	15'16 a 15'41	Aha. Então , o último ponto que nós vamo tá? No último ponto, mas esse também eu achei um ponto importante que você trabalhou com eles essa questão de ter consciência né, importante trabalhar com eles. E talvez não vai conseguir isso num primeiro momento mas sim num processo que vai né, em algum momento eles vão chegar a isso. De ter essa consciência			
	15'41 a 16'07	ASSISTEM A OUTRO TRECHO – AULA 9 0'0 A 2'40			
PP	16'07 a 16'15	Então, daí aqui que eu fiquei né, me perguntando como que essas duas... não vi... não tinha... mas na hora que eles apresentaram o trabalho você não filmou.			
PF	16'16 a 16'29	Não.. então... quando eu... eles me mostraram o trabalho no celular. Porque eles disseram que foram nos sites que eu tinha sugerido, mas que eram pagos.	Dificuldades / adaptações em relação aos recursos		
PP	16'30 a 16'31	Ah ... pra baixar aí tinha que pagar?			
PF	16'32 a 16'58	Tinha que pagar. E quando eu testei, não tinha que pagar. Mas depois eu fui pro computador, no mesmo que eu tinha entrado e daí tinha mesmo. Então eles não tavam mentindo pra mim. Aí , a gente tentou encontrar um			

		meio né de eles poderem entregar o trabalho. Eu falei não, fotografa né e depois imprime porque aí o trabalho de vocês vai ficar perdido né.			
PP	16'59 a 17'14	E daí o que você combinou com eles? Eles produziram, e daí eles entregavam pra você e além disso o que mais eles iriam fazer?	Importância da etapa da SD que trata da circulação social dos textos produzidos pelos alunos.	Atualização científica e técnica (critérios 26, 28)	Saberes: - Contexto - Metodologia e planificação das aulas - Regência
PF	17'15 a 18'29	Então, o plano era que depois eles apresentariam pra uma parte da escola. A intenção é que eles apresentassem o trabalho pelo menos pra uma parte das turmas do colégio. Compartilhassem os resultados que eles tinham alcançado. Até porque eles entrevistaram né, colegas e tudo. Então a proposta era que depois que tivesse tudo pronto, a gente ou convidasse algumas turmas pra vir ou nós fôssemos até algumas salas pra mostrar aquilo que tinha aparecido de resultado. Mas isso não aconteceu porque a gente já tava chegando... já tinha entrado dezembro e aí eles não foram mais pra escola. Teve aluno inclusive que não foi pra escola entregar o infográfico impresso. Eles deixaram no colégio pra mim. Sabe? Então, não passou nem perto de uma apresentação, nem tinha plateia pra eles mais.	Entendimento da profa. acerca da necessidade de circulação dos textos produzidos pelos alunos. Também deveria ter puxado uma reflexão sobre esse impedimento e como afetaria ou não a proposta de ensino pautada pelo procedimento SD...	Reflexividade (critérios 25)	
PP	18'30 a	Entendi. Então foi			

	18'34	realmente o final do período.			
PF	18'35	Foi o final do final...			
PP	18'36 a 19'04	E não deu pra poder fazer essa socialização do texto né? E assim, o que eu tinha selecionado alguns pontos desses né.			
PP18'36		E de um modo geral, que que você... a tua avaliação desse processo de trabalhar assim ... é... pensando no livro que você usa, no material que você produziu né. Como é que você avalia, trabalhar com um, trabalhar com outro. Em que ponto é bom em que ponto é ruim?	O trabalho com o procedimento SD na concepção da professora participante da pesquisa	- Reflexividade (critérios 20, 23, 25) - Atualização científica e técnica (critérios 28) - Imersão (critério 3) -- Mudança. Inovação, transformação (critério 30)	Saberes - Contexto - Metodologia e planificação - Recursos - Conhecimento teórico-científico
PF	19'05 a 22'49	Fazer um trabalho com gênero é uma rotina exigente, porque toda produção que é o processo de criação, ele exige tempo e não é qualquer coisa que serve. Então a gente precisa dispor de tempo pra acompanhar, dar feedback, é... pegar de novo, dar feedback.. e aí a gente vai chegando né, no produto. É... pra trabalhar dessa forma, a gente tem que fazer escolhas. Deixar de trabalhar por exemplo, com vistas a ... ao... por exemplo, o estudo de estruturas... é... digo assim, bem desenvolvido, não pincelado, bem desenvolvido. Durante o ano eu acho que não dá pra trabalhar mais que três, quatro sequências didáticas. Acho que três			

		assim... se a gente for pensar... com certeza né? Eu não vejo como possível que dê pra trabalhar mais. E a gente tem meio que não digo que abandonar o livro didático, mas... se a gente conseguir trabalhar direito a qualidade do resultado que a gente vai ter é muito superior em termos de aplicar... eu tô vendo que eu tô fazendo isso aqui porque eu quero chegar ali, porque eu quero transformar isso, porque eu quero atuar... é... então o que eu tô fazendo serve pra alguma coisa né. Pra gente alcançar isso a gente vai ter um resultado muito mais rico do que a gente costuma ter trabalhando com o livro didático. Eu uso porque a variedade de gêneros acontece, só que ela não é ... é... em todas as unidades a gente a produção , pra trabalhar a produção oral, a produção escrita, a gente tem listening, a gente tem estrutura, a gente tem sim, mas ela não é dessa forma costurada, dessa forma é... uma sequência... mas é tudo muito costurado, é tudo muito assim bem pensado, tudo com vistas em intenções, qual a intenção pra esse momento e depois pra aquele e depois pra aquele. Então se a gente conseguir desenvolver um trabalho com sequência didática... é... com essa responsabilidade assim			

		de fazer acontecer tudo muito bem pensado, a gente consegue frutos. Que a gente não consegue trabalhando assim... ah, vou trabalhar é... leitura e compreensão, ah... apareceu esse ponto aqui de comparativo, vou trabalhar o comparativo, vou ensinar o comparativo. Ah, agora nós vamos trabalhar um pouquinho de listening, aparece o listening então vamos trabalhar o listening. Fica mais fragmentado, por mais que seja o mesmo tópico, pensando o mesmo tópico, mas fica mais fragmentado.			
PP	22'51 a 23'03	Aha... e com relação às suas condições de trabalho de um modo geral, é... o que você comenta a respeito disso, pensando num trabalho envolvendo a sequência didática?			
PF	23'04 a 23'06	Você fala condições de trabalho estruturais ou humano?			
PP	23'07	Os dois.			
PF	23'10 a 24'13	Bom, no sentido estrutural a gente dispõe de alguns recursos. Por exemplo, tava trabalhando tecnologia né, em educação. A gente dispõe de alguns recursos na escola. A gente tem uma sala de multimídia que é pra onde eu os levei pra gente poder ver os vídeos naquele primeiro momento, mas é uma sala pra escola inteira. Então a gente tem que agendar e tudo né. Se me der um tilte agora na aula, não, eu quero			

		mostrar tal coisa... só se a sala não tiver sendo usada. É... o laboratório de informática. Naquele momento, a maioria dos computadores não estava funcionando. Depois teve um momento de manutenção e se eu ouvi bem a gente começou esse ano com o laboratório funcionando, mas naquele momento a gente não tinha. Se eu quisesse, por exemplo, fazer com que eles construíssem o infográfico, entrar naqueles sites que eu dei, na escola não ia acontecer, não usando os computadores. Entende? TVpendrive, francamente...			
PP	24'14	Não dá mais...			
PF	24'15 a 24'47	Não. Teve o momento que ela teve assim a sua vez. Mas hoje, hoje não, já faz muito tempo que eu não gosto de usar a TVpendrive porque o pessoal que tá lá no fundo da sala fica sem condições de acompanhar bem, de ter uma qualidade pra visualizar. Pra áudio, eu uso rádio. Né, então, e demais... o que tem na escola? De tecnologia...			
PP	24'49	E da questão humana?			
PF	24'51 a 25'17	Olha, meu diretor me apoio, permitiu que eu tirasse fotocópia pra todos os alunos. Foi preto e branco? Foi, mas eles não tiveram que comprar. Até porque se fosse esperar que eles... ó gente eu vou deixar o material pra xerocar, o colega vai xerocar .. ou então se eu xerocasse né?			

Autoconfrontação simples realizada no dia de setembro de 2018, em uma escola estadual do município de Apucarana

PP – Professor pesquisador PFC – professor em formação continuada GUSTAVO

Participante	Tempo	Transcrição	CODIFICAÇÃO DESCRITIVA	DIMENSÕES DE UMA FCCT	SABERES DOCENTES
PP	4'53	Então vamo lá pro nosso trabalho?			
PFC	4'55	Que que você quer ouvir?	Explicitação da presença dele para atender um pedido / necessidade da pesquisadora	Não sei se tem alguma relação, mas me chamou a atenção	
PP	4'56 a 7'14	Quero ouvir o que você tem pra falar. Então, assim... eu vou desligar. Será que fica muito calor? Muito barulho né? Se bem que lá fora também valha-me Deus. Então, cê lembra o que eu falei né, que agora é a última etapa, que é essa etapa da gente conversar sobre as aulas. Né, que é esse sistema de análise, que não é pra ser se errou, se acertou, né? É pra gente conversar pra ver o que que você sentiu, o que você é... achou bom, não achou bom, por que, por que você fez de um jeito e não fez do outro, enfim... aí a mesma coisa eu vou fazer com a Carla e depois vai ter um momento que nós vamos tá os três juntos né. Então isso pra que, pra gente refletir sobre nosso processo de trabalho né. Então aqui ó, eu fiz uns... algumas coisas... então assim, a hora que a	Explicação sobre a organização da ACS	Reflexividade (critérios 23, 25)	Saberes: - Contexto

		gente for pensar sobre o momento da aula, algumas coisas que você pode falar né. Você pode descrever o que tá acontecendo ali naquele momento que a gente vai mostra, e por que que motivou você a fazer aquilo que você tava fazendo, por que que você fez daquele jeito...			
PFC	7'16	Vamo lá então, que você quer saber?	Explicitação da presença dele para atender um pedido / necessidade da pesquisadora	Não sei se tem alguma relação, mas me chamou a atenção	
PP	7'17 a 7'29	Então aí algumas coisas que você pode falar tá? Bem à vontade. Então, primeiro que quero saber que momento da aula você quer me mostrar. Que você quer me mostra?	Tentativa de atribuir um papel de agência ao prof. participante	Autoria (critérios 5,9,10) + Imersão (critérios 1, 3, 4) + Reflexividade (critérios 23)	Saber : - Atitudes de aprendizagem autônoma - Conhecimento teórico-científico - Contexto - Regências das aulas - Avaliação no processo de ensino-aprendizagem
PFC	7'30 a 7'44	Eu quero mostrar pra você a primeira aula, a primeira aula acho que foi a principal. Acho que eu consegui passar a ideia pra eles e explicar bem o que a gente queria e depois da segunda aula em diante eu, sinceramente, não gostei.	Escolha do excerto da aula pelo professor justamente em que ele fez uma adaptação. (falha da pesquisadora condutora da AC – deveria ter explorado esse NÃO GOSTEI – do participante)		
PP	7'45 a 7'53	Não? Essa aula 1 tá aqui, eu deixei até na aula 1. E tem algum momento especial dela assim, que você quer ver?			
PFC	7'54 a 8'00	Principalmente aquela hora que fala da parte do cérebro e tal. Esse foi um momento...			

	8'09 a 11'40	ASSISTEM AO TRECHO DA AULA – AULA 1 = 8'10 a 13'45 – excerto 1			
PFC	8'21 a 8'30	Uma aula bem assim... com projetor...	Escolha do excerto da aula pelo professor Compreensão /entendimento /avaliação sobre o envolvimento dos alunos.	Imersão (critérios 1, 3, 4) + Reflexividade (critérios 23)	Saberes: - Conhecimento teórico-científico - Contexto - Regências das aulas - Avaliação no processo de ensino-aprendizagem
PP	11'42 a 11'52	Tá, então você selecionou esse primeiro momento aí. Você gostou desse momento né. Por que, o que que te, achou assim que foi bacana?			
PFC	11'53 a 12'08	Essa parte da... que que expliquei pra eles da parte do cérebro né, e a mensagem também do que que era o infográfico né... a junção de texto e gráfico e tal, e a introdução ao assunto. Acho que foi a parte mais bacana.			
PP	12'09 a 12'15	Você acha que essa parte aí é... motivou e envolveu os alunos no trabalho?			
PFC	12'16 a 12'38	Sim, eles participaram a hora que eu perguntei, como você viu, eu tive que parar pra pedir silêncio. Eles participaram bem dessa aula, todas as aulas eles participaram né, você viu os trabalhos que eles apresentaram. Não foi assim aquela maravilha, mas acho que dentro da capacidade, do potencial deles, eles fizeram o melhor, eles fizeram bem feito.			
PP	12'39 a 12'40	Você quer comentar mais alguma coisa desse momento?			
PFC	12'41	Não			

PP	12'43 a 13'36	Então, ó, eu também escolhi esse momento né, também achei que foi um momento positivo né, quando a gente compara assim lá em relação aquele outro momento de implementação em 2013, quando você trabalhou com a história em quadrinhos e , na verdade, você né, você não teve essa , essa coisa de... chamar a atenção pro gênero, né. Então , isso, eu também selecionei. Mas uma coisa me chamou a atenção é... a hora que você pergunta pra eles, que é pra eles olharem aqui (mostra o material) né, qual gênero, eles falaram que era... tecnologia né. Por que você acha que eles falaram que era o gênero tecnologia?	O ensino com base em gêneros X o ensino a partir de temas		
PFC	13'37 a 14'13	Eu acho que tava estampado aí na... primeira página, cheio de aparelhos tecnológicos , então acho que eles, num primeiro momento, o cérebro ativou que era tecnologia, a imagem... eles assimilaram a imagem e fizeram essa conexão. Eu acredito né. Tem até escrito também ó technology in my life né... technology in my school. Então, se eu não tivesse comentado que era um infográfico, pra eles seria tecnologia. Porque até então eles desconheciam o que			

		era um gênero infográfico			
PP	14'14 a 14'17	Então isso só vem reforçar essa questão né... de reflexão... que é importante...			
PFC	14'18 a 14'27	Se fosse olhar aqui, a princípio seria tecnologia, ia discutir somente a tecnologia, mas na verdade a gente tava discutindo o infográfico			
PP	14'28 a 14'37	Exato, e assim, e ... é... essa tem sido uma prática comum sua de ... antes né , de usar esse material...			
PFC	14'38 a 15'50	Claudia, de uns tempos pra cá sim, eu acho que eu tenho aprendido com... com os anos, com os cursos que a gente vem fazendo, com você , né, no mestrado. Então a gente volta né, tenta resgatar o que a gente fez de certo, tenta melhorar algumas coisas, você sabe que meu tempo é bem escasso, bem limitado, mas... dentro do possível eu sempre procuro melhorar um pouquinho, cada aula.	Menção às formações continuadas e seus efeitos na prática docente.	Autoria (critério 10)	Saberes: - Metodologia e planificação das aulas - Contexto
		Ontem mesmo, ontem eu dei uma aula show, sabe aquela aula show? Aula show, show aula. Sabe? Não era nem minha turma, eu substituí o professor, tá? Então tava tão assim num astral legal, bacana que eu consegui passar uma sinergia bem, bem legal. E foi assim tipo uma aulão vestibular, sabe? Eles	Condições objetivas de trabalho	Reflexividade (critério 25)	
			Valores e percepções sobre o que é uma boa aula	Reflexividade (critério 24)	- Contexto - Regência das aulas

		participaram, eles ficaram assim ligados na aula, eu consegui fazer isso aí.			
		Então, não é sempre que eu consigo fazer, que eu to motivado, que eu to descansado, né. Que nem, hoje mesmo, eu levantei cedo 6 horas da manhã pra elaborar prova, pra depois dar tempo de assistir as aulas que você me pediu, que eu não tinha conseguido ainda. Então, é bem corrido pra mim, mas é, é... dentro do possível a gente sempre tenta melhorar.	Condições objetivas de trabalho	Reflexividade (critério 25)	Saberes: - Contexto
PP	15'51 a 15'52	Porque você tá com 40 aulas... no estado?			
PFC	15'53 a 17'20	Mais a minha empresa, que não é fácil... você tá assim... o dia que você acha que você tá tranquilo, porque de segunda e quarta eu não tenho aula, durante o dia. Mas eu to tranquilo ali, ó hoje eu vou fazer alguma coisa diferente, vou melhorar alguma coisa, dali a pouco o cliente liga, a.. deu problema aqui aí eu tenho que ir lá no cliente, analisar o que aconteceu, por que. Por exemplo, eu, na segunda-feira passei o dia inteiro com um cliente. Não era nem problema no meu sistema, era com um arquivo gerado pelo sistema do correio, porque ele mandou o			

		arquivo pra empresa aqui, a empresa processa esse arquivo de texto, ele processa todo pro meu sistema, ali eu faço uma leitura né e, comparo uma a outra e baixo pro sistema do cliente aqui. E não sei porque eles mandaram o arquivo corrompido... no campo valor... 30 bilhões, 20 trilhões. Aí fui lá, analisei e não era nem problema no meu sistema e eu tive que provar que não era o meu sistema. E pra isso eu levei o dia inteiro. Até que eu tive a ideia de copiar o conteúdo do arquivo pro outro arquivo, salvar e importar. No que eu fiz isso deu certo, ou seja, aquele arquivo tava corrompido.		
PP	17'20 a 17'22	E tudo isso impacta no seu tempo.		
PFC	17'22 a 17'53	Na hora que eu tenho um tempo legal pra criar alguma coisa legal, bacana né... assim, eu sinto pelo fato de eu não poder me dedicar exclusivamente ao magistério hoje. Na questão do PDE né, seria uma oportunidade, e eu poderia até de repente ficar somente com os clientes que eu tenho né, que eu não tenho, não tenho assim muitos problemas, são clientes que já tão bem mais amadurecido com a questão do sistema e me dedicar mais ao magistério, mas...		
PP	17'54	Financeiramente...		
PFC	17'55 a 17'57	Financeiramente eu não posso, não tem como.		

		NOVAMENTE SEM PROBLEMATIZAR			
PP	17'58 a 18'50	Então, aí eu selecionei essa parte, assim como você, mas por quê? Porque quando a gente pensa na sequência didática, a apresentação da situação, ela é crucial né? Por que que ela é crucial? Porque é o momento que você vai envolver os alunos naquele projeto que vai ser né... desenvolvido e é o momento que você vai mostrar pra eles que ele vai estudar a língua, mas pra agir né? Pra agir, é... por meio de um texto e esse texto vai ser de circulação e não só pra você dar nota né, pra ele ler.	O procedimento SD e a importância da apresentação da situação	Atualização científica com vertente psicopedagógica (critérios 26 e 28)	Saberes: - Conhecimento teórico-científico - Regência das aulas
		Aí, pensando aí nesse momento da né, de abertura é... você... é... diria que quando você pensa no ensino da língua e, esse momento aí, ela... ele propiciou o ensino da língua, alguma coisa com relação ao ensino da língua em si?	O ensino da língua no e com o procedimento SD	Atualização científica com vertente psicopedagógica (critério 27) E Reflexividade (critério 23, 25)	
PFC	18'51	Da língua não.			
PP	18'52 a 19'01	Da língua inglesa não. Aí nesse momento não. O que que foi aí no teu... no teu ver, o que que foi privilegiado aí nessa parte?	Avaliação do nível de inglês dos alunos e a relação com as práticas metodológicas adotadas	Imersão (critério 3)	Saber: - Contexto - Regência
PFC	19'02 a 19'04	Na realidade, o gênero textual.			
PP	19'05	O gênero			

PFC	19'07 a 19'40	E não partiu pro lado da língua né, porque se fosse partir pro lado da língua ia falar até o próprio inglês com eles, né pedindo aí o feedback em inglês. Mas na realidade dos nossos alunos também acho que são muito... se eu falar em inglês ali eles não vão entender, algum ou outro vai entender alguma coisinha. Aí vou ter que repetir tudo em português. Poderia até falar né, mediante o fato de estar sendo gravado e tal, fazer alguma coisa nesse sentido. Mas, nós temos que mostrar a realidade			
PP	19'42 a 19'43	No dia a dia eles não... eles não conseguem?			
PFC	19'44 a 20'00	Não conseguem. Alguns alunos... eu tenho alunos fluentes... no 1º ano... aí eu acho que tem uma aluna ou duas que tem uma assim... bem... do básico pro intermediário né, em termos de escrita, de leitura ...			
PP	20'01 a 20'03	Mas por que? Porque fazem fora da escola ou não?			
PFC	20'04 a 20'13	É, tem umas que fazem fora sim. Fazem academia. Ou escuta muita música. Tem uns que aprendem, tem o José do 1º ano que ele aprendeu jogando.			
PP	20'14 a 20'23	Tem né. Tem bastante assim. Então tá, Gustavo. Você quer, tem algum outro que você quer mostrar?	Escolha de outro momento da aula	Reflexividade (critério 23)	Saber: - Contexto - Regência

		NOVAMENTE SEM PROBLEMATIZAR			
PFC	20'24 a 20'31	De positivo, acho que... alguma coisa daí seria a apresentação deles... eu achei positivo também.	Escolha de um ponto que julgou positivo da aula		
PP	20'32 a 20'33	A apresentação lá no final?			
PFC	20'34	É lá no meio lá né... é mais lá pro final			
PP	20'35 a 20'37	Quando eles apresentam o que eles produziram?			
PFC	20'38 a 20'59	É. Porque aquele grupo que você gostou mesmo... eles fizeram um trabalho excelente, eles saíram da sala e foram funcionário por funcionário do colégio ... aquela entrevista lá, aqueles dados lá são reais. Diferente daquela outra menina que pegou dados dos Estados Unidos ... eu nem né... então ... aquele trabalho que você recolheu, eles fizeram dados do colégio mesmo.	Descrição de um ponto que julgou positivo da aula	Reflexividade (critério 23)	Saber: - Contexto - Regência
PP	21'0 a 21'02	Você quer que eu coloque aqui?			
PFC	21'03 a 21'06	Aha... eles pesquisaram com o diretor, funcionários, cozinheiros...			
PP	21'07 a 21'08	Você acha que foi um bom trabalho legal?			
PFC	21'09	Foi legal...			
PP	21'10	Foi da aula...			
PFC	21'11 a 21'12	Acho que da 8 ou a 9 se não me engano...			
PP	21'13	8... será?			
PFC	21'14 A 21'30	Foi bem lá no final. Agora o ponto negativo... quer que eu falo o ponto negativo?	Escolhas sobre a parte da aula que queria comentar	Reflexividade (critérios 23, 25)	Saber: - Contexto - Regência
PP	21'31 a	Sim... também né.			

	21'32				
PFC	21'33 a 22'48	A meu ver... como eu não tenho muito tempo pra preparar uma aula diferente, então eu me prendo ao material, eu procuro usar alguns pontos onde eu não tenha que preparar uma aula assim com exercício né... como que fala... contextualizar né. Então como meu tempo é escasso, então eu procuro somente ver algumas palavras que não é do meu conhecimento né... a tradução ... e ... traduzir pra na hora lá... o aluno perguntar você ter todo o respaldo né, então ... por isso que ... você falou... ah, você ficou muito preso ao tema né e não ao gênero. Mas é que o material me conduziu a isso. Porque eu tava seguindo o material, então o material levava pro lado da tecnologia. Agora se eu tivesse um tempo hábil de preparar a aula melhor, com certeza eu ia sair.... que é aquilo que você ... eu acho que você almeja, almejava isso. Que é sair do tema e ir pro infográfico e apresentar mais exemplos né. E ser a aula com o infográfico em si.	Condições objetivas de trabalho e as relações com as práticas pedagógicas adotadas Explicitação do que o participante pensa sobre o papel dele na pesquisa : atender a seus objetivos chamou a atenção FALHA NOVAMENTE. DEVERIA TER PERGUNTADO POR QUE ELE ACHOU QUE A PESQUISADOR A ESPERAVA POR ESSA ATITUDE	Reflexividade (critérios 23, 25) + Atualização científica com vertente psicopedagógica (critério 28) + Imersão (critério 3)	Saberes: - Contexto - Metodologia e planificação das aulas - Recursos
PP	22'49 a 22'58	É... vamo ver se é essa aqui... que você tá falando? Não, aqui você tá corrigindo ainda, não é?			
PFC	23'00	Estou tentando...			

PP	23'06	Deve ser a 9 então			
PP	23'42	É esse que você quer?			
PFC	23'43 a 23'55	Não... essa ficou muito presa no tema... Esse aí.			
PP	23'56	Esse?			
	24'20 a 27'28	ASSISTEM AO VIDEO – AULA 9 – 16' A 18'10 – excerto 2			
PFC	26'01 a 27'48	São dados reais... são dados coletados... O tema também ajudou eles. O que foi feito ali também em inglês, a mensagem do cartaz, embora eles falaram em português, que é como eu falei, ninguém ia entender, o cartaz tava todo em inglês.			
PP	27'49 a 27'51	Então você achou esse momento...			
PFC	27'52	Legal , positivo			
PP	27'53 a 28'11	Legal... né? E o que você acha que levou esse grupo a ser diferente dos outros? Por que esse se destacou em relação aos outros, que todos eles tiveram a mesma orientação que você deu pra todo mundo.			
PFC	28'12 a 28'58	Eu acredito que... quando você tem duas ou três pessoas que entendem sabe... e caiu essas três pessoas no grupo e aí disseminou a ideia. Aquela menina, só ela que entendeu... acho que não entendeu muito bem. E como ela era uma líder, ela vendeu a ideia que ela comprou e o grupo acatou. Não tinha ali o , a ... um critério pra discutir se era aquilo ou não. Agora esse grupo aí, tinha 3 ou 4 pessoas ali que era o mesmo nível intelectual, então acredito eu que se um ou outro não entendeu,			

		essas pessoas né, entraram e convenceram o que era realmente o trabalho que era pra fazer.			
PP	28'59 a 29'24	E então ... e falando nesse mesmo sentido então, que que você acha que poderia ter sido desenvolvido ali pra que os outros grupos talvez se aproximassem um pouco mais do resultado desse? Que será que poderia ter sido feito ... durante... você acha que teria alguma coisa diferente que poderia ter sido feita? Pensando na sua ação como professor daí.	Indagações sobre outras possibilidades de mediação pedagógica.	Mudança, inovação, transformação (critérios 30, 32) + Reflexividade (critérios 23,25)	Saberes: - Regência - Contexto
PFC	29'26 a 30'38	Então... a... eu fiz na verdade, eu olhei o trabalho... a... dessa menina que apresentou eu não fiz porque o primeiro que ela apresentou foi bom. Acho que no primeiro dia de aula, no segundo não sei, na segunda aula ela apresentou o trabalho e... eu gostei do trabalho dela. Aí eu... não sei por que eu não vi o trabalho dela. Mas desse aí eu vi e aquele outro que você viu que eu reprovei o trabalho. E que até você comentou a figura, que não tava em inglês e tal, mas aí como tava em cima da hora né, então falei pra eles, vocês querem	Entendimentos sobre as atitudes de mediação adotadas em relação à produção final dos alunos	Mudança, inovação, transformação (critério 30, 32) Reflexividade (critérios 23,25)	Saberes: - Regência - Contexto - Avaliação

		apresentar? Vocês não vão ganhar nota integral... eu tava avaliando isso aí... era uma avaliação pra eles. Então aí tava em cima da hora eu falei olha..., vocês querem apresentar mesmo assim? Eles ... não... vamo arrumar professor. Eles voltaram na próxima aula e já com a figura assim em cima do texto e outra cartolina com o conteúdo em inglês. Eles tentaram corrigir né... mediante a minha ação de ver e falar que não estava de acordo.			
PP	30'39 a 30'50	Então ... então daí isso faz a gente refletir sobre o que será assim especificamente você acha, né? Você me disse, mediante a minha ação eles reformularam... da outra menina você não olhou...]			
PFC	30'51	Eu falei... foi uma falh			
PP	30'52 a 31'03	Então isso faz a gente refletir sobre o que? Sobre a importância do pro... cesso não é? Do processo e da nossa mediação nesse processo né? Porque você agiu...	Escrita como processo e a importância da mediação docente Escrita como produto x escrita como processo e o aprendizado dos alunos em relação à mediação	Mudança, inovação, transformação (critérios 30, 32) Reflexividade (critérios 23,25) Atualização científica com vertente psicopedagógica	Saberes: -- Regência - Contexto - Avaliação
PFC	31'04 a 31'05	A menina era tão boa que eu...			
PP	31'06 a 31'15	Você achou que talvez não precisasse né. E no outro você agiu sobre o trabalho deles e eles melhoraram em relação ao... ao...			
PFC	31'16 a	Ao que eu estava			

	31'29	esperando... uma grande apresentação, eu deixei por conta e não foi aquilo que eu esperava e naquilo que eu interfeiri acabou tendo um resultado melhor, bem melhor.		ca (critério 28) Mudança, inovação, transformação (critérios 30, 32)	
PP	31'30 a 31'38	Então daí a gente fica pensando né... quando a gente pede um texto pra eles produzirem e só pega e fala ó... faz e entrega. E daí você pega e dá nota né...			
PFC	31'39 a 31'40	Lógico que não tem aprendizado daí...			
PP	31'41 a 31'45	Não é verdade? Esse exemplo que você trouxe aí ó... né...			
PFC	31'46 a 32'09	Acho que aí tem aprendizado. Você ... você analisa... tá de acordo? Legal, tá aprovado , né, você pode apresentar. Não está? Ó ... tem que melhorar nisso, nisso, nisso... no caso deles, passar o texto pro inglês, por uma figura... ele se tratava de um infográfico... ali só tinha texto.	O papel do professor na mediação O professor como centro		
PP	32'10	Exatamente	Eu devia ter explorado mais essa fala dele aqui. Essa questão “ta aprovado – pode apresentar” me incomodou essa fala		
PFC	32'10 a 31'11	Acho que dentro do potencial deles eles tentaram melhorar...			
PP	31'12 a 32'22	É... a gente sempre tem que olhar a partir da onde ele tá pra onde ele conseguiu né? Você			

		não vai tentar olhar qual é o nível máximo pra ele chegar, né...			
PFC	32'23 a 32'24	Tem que analisar assim... o nível que eles tão né?			
PP	32'25 a 32'42	Exatamente. Acho que é... Vygotsky também diz zona de desenvolvimento proximal. Ele saiu daqui, foi aqui, na próxima ele vai lá... né? Ok. E tem algum momento que você falou assim, puxa... esse foi... terrível... não gostei nada disso.			
PFC	32'43 a 32'52	Claudia, a hora que eu tava explicando ali da ... da parte de tecnologia, dos equipamentos... achei tão fora da casinha, mas eu tinha que explicar porque...	De novo, devia ter indagado por que ele diz "que tinha que explicar..."	Reflexividade (critérios 23,25)	Saberes: - Contexto - Regência
PP	32'53 a 32'55	Qual? Essa parte da apostila aqui?			
PFC	32'56 a 33'16	Lá, onde falava lá pra marcar... é... which of these technology tools do you use inside or outside school... eu comecei... eu comecei explicar... mas achei assim tão... fora da casinha, não sei se eu consegui...			
PP	33'17	Acho que foi aula 2...			
PFC	33'18 a 33'29	É ... acho que foi aula 2... assim é... eu não me senti seguro sabe? Por que...			
PP	33'30 a 33'42	Vamo vê se eu acho aqui.. não... aqui eles vão apresentar... a pesquisa ainda né, que eles fizeram			
PFC	33'43 a 33'46	Eu achei uma coisa muito óbvia sabe... porque.... é... isso	Avaliação do material e o impacto	Reflexividade (critérios 23,25)	Saberes: - Contexto - Regência

		aqui... eles vivenciam isso aqui sabe...	disso na prática pedagógica		
PP	33'47 a 33'50	Então você achou em relação ao material...			
PFC	33'51 a 34'04	É ... eu acho que o exercício em si ... por ser tão óbvio, eu acho que eu não desempenhei... não tive um bom desempenho aí			
PP	34'29 a 34'41	Esse aí né? A,b,c,d... esse? Do módulo 1?			
	34'50 a 38'3	ASSISTEM AO TRECHO DA AULA 3 – 10' a 22' – excerto 3			
PP	36'01 a 36'05	Essa parte aqui você achou...			
PFC	36'06 a 36'09	Não ainda, a hora que começa falar sobre os equipamentos. Mais pra frente.			
PFC	37'13 a 37'27	Eu fiquei falando sempre sobre tecnologia... eu achei bastante. Mas era aqui ó, o material me conduziu FALHA DA PESQUISADORA por não ter indagado a razão por que ele não ousou uma prática diferente da que estava no material.	Avaliação negativa do material e o impacto disso na prática pedagógica	Reflexividade (critérios 23,25)	Saberes: - Contexto - Regência
PP	37'38 a 38'45	Aí nesse momento, você tá falando sobre tecnologia, daí eles querem... ta vendo... que eles ficaram alvoroçados aí, querendo falar alguma coisa? Mas daí você falou pra eles ficarem quietos. Por que você não deixou eles falarem?	As (im)possibilidades de participação dos alunos	Reflexividade (critérios 23,25)	Saberes: - Contexto - Regência - Recursos - Atitudes de aprendizagem autônoma
PFC	38'49 a 39'	Ah ... mas eles falam demais.... se deixar eu não consigo da aula! Essa sala aí é terrível.			

		Você viu né eu falo uma palavra e... psiu! Outra... psiu! Acabei de falar..psiu! Me irritou com esse negócio também... psiu! A aula inteira...rsrssr			
PP	39'01 a 39'07	Rsrss mas é....			
PFC	39'08 a 39'12	Às vezes ... acostumei tanto no automático, que às vezes eles querem falar um negócio importante e eu... psiu! rsrsrs			
PP	39'13 a 39'17	Rsrssrs né... então aí... essa é uma parte que talvez é...			
PFC	39'18 a 39'20	Talvez podia sair uma coisa boa né?			
PP	39'21 a 39'35	Né... pra eles se envolverem mais né... e partir deles alguma ... vontade de querer investigar alguma coisa, não é? Só que você... corta eles né...			
PFC	39'36 a 39'45	Claro... senão eu não consigo dar aula.			
PP	39'46 a 39'55	É , então ... talvez alguma coisa pra gente pensar né? Envolver eles. Então esse momento aí você achou que foi um momento não muito bom por conta de....			
PFC	39'56 a 40'01	Por conta de que eu fiquei preso no material, falando só de tecnologia.	O ensino com base em gêneros X o ensino a partir de temas	Atualização científica com vertente psicopedagógica (critério 27, 28)	Saberes: - Metodologia e planificação das aulas - Regência das aulas -
PP	40'02 a 40'09	E por que você acha que o material traz essas partes sobre tecnologia então ? Né...			
PFC	40'10 a 40'19	Só que o material tá induzindo muito tempo também. Não é só eu. Que parti só pro lado do tema.	A falta de uma postura de agência O ensino com base em gêneros X o ensino a partir	Autoria (critério 5,7) falta de...	

			de temas		
PP	40'20	haha	Devia ter perguntado a ele por que não fez adaptações no material se achou que a atividade era muito sem sentido...		
PFC	40'21 a 40'29	Tipo assim...Como eu tô assim com o material, a minha aula ficou mais pro tema. E como seu sou da área de tecnologia, isso pra mim é fácil falar			
PP	40'30	Você foi... embora			
PFC	40'31 a 40'32	Fui embora... naveguei...			
PP	40'34 a 40'39	Tá bom... então ó... agora eu vou por um momento meu aqui tá?			
PP	40'41 a 41' 37	Alá... peguei da aula 2... vocês foram lá pro... salão....			
	41'38 a 43'	ASSISTEM AO TRECHO DA AULA 2 = 15'08 A 16' E 19'20 A 22'05			
PP	42' a 42'04	Aí ela vai apresentar o vídeo né, não vou passar o vídeo todo aqui... vamo mais pra frente um poquinho...			
PP	43'01 a 43'06	Tá... você acha que esse foi um momento bom ou ruim, ou não muito bom ou mais ou menos?	Avaliação sobre fazer discente e não sobre fazer docente	Reflexividade (critérios 25)	Saber: - Contexto - Regência
PFC	43'08 a 43'33	Olha... independente do que ela estava apresentando , essa aluna ela tem uma desenvoltura muito bacana pra comunicar, pra se expressar, pra comunicar o que ela quer passar. Mas... é... como eu já havia mencionado, ela fugiu do... do contexto que era o infográfico .			

PP	43'34 a 43'36	Por que o objetivo aí nesse momento seria... o quê?	Entendimentos sobre os objetivos da aula	Reflexividade (critérios 23, 25)	Saberes: - Contexto - Regência
PFC	43'39	Nesse exato momento aí?			
PP	43'40 a 43'43	É .. o objetivo desse trabalho aí , nessa aula, seria o quê?			
PFC	43'44 a 43'46	Apresentar sobre infográfico.			
PP	43'47	Sobre infográfico...			
PFC	43'48	O que ela falou mais foi sobre tecnologia			
PP	43'52 ^a 43'57	Haha... então você julga, você acha que é um momento bom ou não ?	Avaliação do fazer discente e não do fazer docente	Reflexividade (critérios 25)	Saberes: - Contexto - Regência
PFC	44' a 44'03	Pela apresentação da moça, não posso também né...			
PP	44'04	Ela tem desenvoltura...			
PFC	44'05 a 44'36	Tem.. ela... ela dá um show. Se ela tivesse entendido é... o que era realmente pra ser feito né... eu garanto que teria sido até melhor do que o outro. Mas eu acho que como eu falhei em orientar ali, ver o feedback dela, avaliar o trabalho dela, né... deixei passar. Essa menina poderia ter sido preparada melhor, com certeza. Eu falhei com ela, eu falhei. Ela tem potencial, entendeu?	Avaliação do fazer docente Não sei... mas talvez devesse ter pedido a ele que falasse mais sobre sua ideia do que é falhar com a aluna. Falha da pesquisadora...	Reflexividade (critérios 25) Mudança, inovação, transformação (critérios 30, 32)	Saberes: - Contexto - Regência - Avaliação no processo de ensino-aprendizagem
PP	44'37 a 45'11	Então, porque daí me chamou a atenção nesse momento é... porque ela apresentou, muito boa mesmo, né... fala... maravilhosamente. É ... mas me chamou a	Análise do fazer docente e as ações de mediação em relação ao ensino com base em	Reflexividade (critérios 23,25) Atualização científica com	Saberes: - Contexto - Regência - Avaliação no processo de ensino-

		atenção , não só no dela, mas nos outros... né... por que que não ... por que não houve comentários da sua parte em relação às apresentações ? Né... teve um só que acho que você pediu pra... eles refazerem.	gêneros	vertente psicopedagógica (critério 27)	aprendizagem
PFC	45'12 a 45'21	Durante a apresentação eu não gosto muito de tá interferindo. É ... por que que eu não interferi?			
PP	45'22 a 45'30	É... por que você observou no momento que ela não tinha trabalhado com infográfico? No momento da apresentação dela, você observou isso ou não?			
PFC	45'31 a 45'36	Não... depois que você me alertou que eu... parei e pensei.			
PP	46'37 a 45'39	Ah , no momento você não se ligou nessa questão ?			
PFC	45'40 a 45'55	Não, porque eu tava mais preocupado em deixar a turma quieta do que em prestando atenção no que ela tava falando. Essa é a grande verdade. Né... tanto é que você me falou e depois eu fui prestar atenção e rever a parte... eles fizeram escrito também né?			
PP	45'56	Aha.			
PFC	45'57 a 46'11	Aí na parte escrita eu constatei que realmente fugiu do contexto que era o...infográfico. Na hora da apresentação ali eu deixei sabe... tava mais preocupado com a turma prestar atenção do que...			
PP	46'12	... observar o que eles tavam fazendo.			
PFC	46'13 a	Mais preocupado com a			

	46'16	turma do que com o trabalho dela na verdade.			
PP	46'17	Entendi...			
PFC	46'33 a 46'42	Minha preocupação era deles entenderem né, deles ficarem quietos pra eles entenderem, tanto que eu fiquei preso nisso aí, né? Pedagogicamente...			
PP	46'43 a 47'16	Essa parte aí do material, ela tá aqui né... que é a primeira... tá aqui né... contextualizing? Não... onde que tá? Aqui... Initial production né? Aqui na produção inicial né? Então, o objetivo, quando você pensa na sequência didática, a produção inicial é pra eles apresentarem o que que eles entenderam sobre o gênero não é? Então, quer dizer, lá desde o início ela não tava entendendo a questão do gênero. Não é?	O procedimento SD e a importância da produção inicial	Atualização científica com vertente psicopedagógica (critério 28) Reflexividade (23, 25)	Saberes - Recursos - Regência - Atitudes de aprendizagem autônoma
PFC	47'17 a 47'32	É, na verdade ela apresentou também o infográfico, só que ... ela falou muito sobre o tema. Né. Depois que eu pude constatar isso aí, durante a aula ali, na apresentação dela, realmente num... tava preocupado com a turma prestar atenção e não eu prestar atenção.	Percepção do papel docente como mediador	Mudança, inovação, transformação (critérios 30, 32)	Saberes: - Contexto - Regência - Avaliação no processo de ensino-aprendizagem
PP	47'33 a 48' 07	Aha ... então é... realmente esse momento eu acho	O procedimento SD e a importância da	Atualização científica com vertente	Saberes - Recursos - Regência

		assim que é um momento crucial também por que? É um momento onde se detecta se ele compreende o gênero ou não, né? Então como você tava preocupado em olhar a turma, você não detectou que ela não tinha compreendido o gênero e isso refletiu... lá no final. Porque no final ela acabou reproduzindo né... o que ela fez aqui. Mais ou menos. Não é? Você quer falar mais alguma coisa dessa parte?	produção inicial Análise do fazer docente e as ações de mediação	psicopedagogia (critério 28) Reflexividade (23, 25)	- Atitudes de aprendizagem autônoma
PFC	48'08 a 48'09	Não ... deixa ... tá tudo bem..	Decepção / uma possível não aceitação do participante	NÃO SEI COMO AVALIAR ESSA FALA	
PP	48'10 a 48'13	Não? Podemos ir pra mais um?			
PFC	48'14	Vamos...			
PP	48'15 a 48'30	Aula 3... na aula 3... tem três vídeos também .			
	48'31 a 51'07	ASSITEM AO VÍDEO – AULA 3 – 9' A 11' 20			
PP	49'29	Ó... novamente ... pretenção...			
		VOLTA UMA PARTE DO TRECHO EM QUE OS ALUNOS QUEREM FALAR			
PFC	49'47 a 50'19	Então, mediante ali... é que... a gente assistindo assim é uma coisa não é? Você consegue notar que eles queriam participar. Mas como a gente tá ali na aula é... 99% é coisa... né... brincadeira... e você acaba no automático pedindo silêncio. Entendeu? Eu nem...	As (im)possibilidades de participação dos alunos durante a aula	Reflexividade (critérios 23,25) Mudança, inovação, transformação (critérios 30, 32)	Saberes: - Regência - Atitudes de aprendizagem autônoma

		quis saber o que eles tavam querendo perguntar ali, eu já ... psiu...né... automático ... que nem pisar na embreagem do carro... quando você vê já freou.			
PP	50'20	rsrsrs			
		ASSISTEM A MAIS UM TRECHO DA MESMA PARTE DA AULA			
PFC	50'29 a 50'36	Mas eu vou me ater mais a essa parte agora... isso é ... censura que eles falam no rádio... passei pela censura ali			
PP	50'37	rsrsrs			
PP	51'08 a 5'13	Então eu também selecionei esse momento assim como você selecionou porque né...			
PFC	51'14	Foi ruim....			
PP	51'16 a 51'18	Como um momento que... poderia ter sido...			
PFC	51'19	Melhor....			
PP	51'20 a 51'25	É... não muito bom... né... penso que se talvez você deixasse eles ...			
PFC	5'27	Participar...			
PP	51'28 a 51'38	Né... pra ouvir deles, porque né... em que que ... a gente jogou pra eles, mas a gente não pegou deles o que eles queriam saber da tecnologia. Não é?			
PFC	51'39	É... aí não tinha			
PP	51'40 a 51'43	Não é? Então acho que essa é uma questão que a gente tem que, que...			
PFC	51'44 a 51'51	É ... foi legal porque... é... se você não me mostra esse.... essa falha...	Percepção de que há pontos a melhorar na própria prática	Reflexividade (critérios 23,25) Mudança, inovação,	Saberes: - Regência - Atitudes de aprendizagem autônoma
PP	51'52 a 51'57	Não... não é falha... você falou... é.. você ...			

		pelo seu dia a dia lá que te leva a agir assim		transformação (critérios 30, 32)	
PFC	51'58 a 52'28	Sim, automático. Mas você vendo aí, realmente, você tem razão interessante deixá-los participar e expor a ideia deles. O ambiente escolar é uma, um ambiente democrático né... por mais que eu tenha é... pedido silêncio né... poderia ao final ... olha , alguém quer comentar alguma coisa e tal... acho que eu não ofereci esse , essa ferramenta pra eles né.			
PP	52'29 a 52'45	E o trabalho com gêneros nessa perspectiva né... de ação, de agir por meio do gênero , ele necessita primeiro de tudo que o aluno esteja engajado, né. E como que a gente consegue esse engajamento no aluno?	O ensino com base em gêneros e o agir com /pela linguagem Percepção da importância da participação dos alunos	Reflexividade (critérios 23, 25) Mudança, inovação, transformação (critérios 30)	Saberes: - Regência - Atitudes de aprendizagem autônoma
PFC	52'46 a 52'48	Deixando participar né?			
PP	52'49 a 52'55	Não é? Então... é uma coisa que a gente tem que... pensar.			
PFC	52'58	Rsrtrs			
PP	52'59	Tem mais uma aqui. Aula 4. Vamo lá. Não tem muito não , tá Gustavo. Aula 4			
	53'15 A	ASSISTEM AO TRECHO DA AULA 4 ??????????			
PFC	53'20 a 53'24	Por exemplo, ó, só dando um exemplo...	Os (não) entendimentos sobre gêneros de texto.	Atualização científica com vertente psicopedagógica (critério 27)	Saberes: - Contexto - Metodologia e planificação das aulas - Regência
PP	53'25	Quer que pare?			
PFC	53'26	Aha			
PFC	53'27 a 54'37	Eu tava explicando o gênero textual canção,			

		um aluno olhou pra mim... professor, mas por que não pode ser música? Eu falei ah... aí ó... vou pesquisar e na outra aula eu te trago por que não. Eu não sabia. Porque música e canção, pra mim... mesma coisa. Depois que eu fui ver que a música é todo um conjunto musical, sonoridade né... envolve instrumento, envolve a própria canção né... é uma coisa fora da letra da música né. E a canção é a letra. Aí na próxima aula eu cheguei e expliquei pra ela, é por isso, e por isso, por isso. Então, assim... o gênero ... é difícil você... assim.... identificar de momento ali. E como eu ainda estou aprendendo né? Então... às vezes eu tenho que pedir... olha, próxima aula eu trago. Difícil você dar aula ... é... de um assunto... gênero textual é texto não é? A revista pode ser um gênero, não é isso?			
PP	54'38	Na verdade...			
PFC	54'39 a 54'51	Não... não.... não ... é um meio .. seria o ... texto de... de... injuntivo, narrativo, não é isso?			
PP	54'52 a 55'42	É... essas são as tipologias textuais né? Porque quando você pega por exemplo, é... uma historia de ficção , uma história... um romance policial, sei lá... é uma tipologia narrativa né? Tem toda			

		a ação envolvida naquele gênero. Quando você pega é... uma receita, a tipologia é injuntiva né, porque vai dar a ordem. Quando você pega uma... uma carta de opinião, o gênero carta de opinião, dentro da carta de opinião tem uma tipologia né, que não é injuntivo, você não vai dar ordem na carta de opinião, não é narrativo, não é? Pode até ter alguns elementos narrativos			
PFC	55'44 a 55'45	É... eu tenho dificuldades de identificar o gênero sabe...	Percepção das dificuldades, limitações	Reflexividade (critérios 25) Atualização, científica e técnica com vertente psicopedagógica (critérios 28)	Saberes: - Contexto - Regência - Metodologia e planificação das aulas
PP	55'46 a 56'01	Embora o gênero, ele... a gente não fale e não e... e... não tem como escrever sem ser por meio de gênero. Não é? Tudo que você vai ler é um gênero que tá ali circulando			
PFC	56'02	Claudia... só um desabafo			
PP	56'04 a 56'40	Quantos gêneros não tem num jornal? Tem o artigo de opinião, tem a charge, tem a tirinha, tem a reportagem, não é? Tem infográficos... quantas coisas tem... todos esses são gêneros. Não é? Então, realmente é uma coisa complexa, não é fácil né... pra você trabalhar isso com o aluno, se torna ainda mais complexo porque você tem que conseguir extrair daquilo... não é... aquilo que é possível de se trabalhar com o aluno. Mas pra você			

		conseguir extrair você tem que entender muito dele.			
PFC	56'41 a 56'46	Sabe ... eu acho que... aí que tá o problema entendeu? Não tô ainda 100% pra dar uma aula de gênero			
PP	56'47 a 56'54	Mas e por que você acha que não tá 100%... a tua formação não... te possibilitou isso? Qual motivo que te leva a dizer isso?			
PFC	56'56	Na minha formação não tive nada disso aí.			
PP	56'57	Na tua graduação ...			
PFC	56'58 a 57'04	Gramática pura... gramática e ... literatura			
PP	57'05 a 57'07	Literatura e... leitura			
PFC	57'08 a 57'27	Esse negócio de gênero aí eu fui ver quando comecei dar aula. Via algumas pessoas comentando sobre gêneros ... como sou observador... aí apareceu você com o projeto. Até então ... dei aquela aula lá sem saber o que era gênero			
PP	57'28	Você começou a dar aula em 2012?			
PFC	57'29 a 58'04	2012. Como a minha área era tecnologia, aprovado em informática. E ... me formei em 91, passei no concurso 2007 , fui chamado em 2012. Então... eu não sou de ficar lendo texto, não sou aquela pessoa intelectual que se debruça pra ler e tal... se eu fosse de ler muito, com certeza saberia, né. Mas o meu... meu forte é nas exatas, cálculo né. Embora eu sou			

		formado, mas... isso aí, sinceramente, eu nunca vi.			
PP	58'05 a 58'11	Você acha que um dos motivos foi sua formação, na graduação né. Aí quando você começou a dar aula, já tinha as DCE né?	Menção às prescrições e às formações continuadas	Reflexividade (critérios 21)	Saberes: - Contexto -
PFC	58'12	Tinha			
PP	58'14 a 58'16	É... e daí você chegou a ler esse documento?			
PFC	58'17 a 58'23	Me deram lá. Mas é... um monte de livro. Não tenho tempo nem pra ler gibi, vou ler esse monte de coisa...			
PP	58'24	rsrsrs			
PFC	58'25	Não ri não Claudia...			
PP	58'30 a 58'35	E as formações da SEED em si? As formações que a SEED ofereceu			
PFC	58'36	Quais formações ?			
PP	58'38 a 58'42	As formações... a formação continuada da SEED... te ajudou a entender sobre alguma coisa disso?			
PFC	58'43 a 59'10	De gênero? Ah... pra falar bem a verdade.... a eu fui ver gênero esse ano na... oficina... agora no meio do ano com a professora de Arapongas. Ela trabalhou gênero na sala de aula. Foi a única. De todas as formações que eu tive, ninguém deu aula como ela deu lá focada no gênero. Você tava, não tava?			
PP	59'11 a 59'19	Sim... eu tava sim. Você acha que aquela foi uma primeira formação continuada que teve um foco em gênero ?			
PFC	59'20 a 59'34	Não sei se é porque eu já tinha... né... trabalhado com você ...			

		acho mais ligado.... a primeira assim... formação que eu vi resultado...			
PP	59'35 a 59'58	Então vamo lá... aqui ó... esse aqui é um trequinho da aula 4, tá? Deixa eu entrar aqui... vamo vê se você se lembra desse momento...			
	1h 00'05 a 1h04'56	ASSISTEM AO EXCERTO DA AULA 4 – 28'35 A 36'17			
PP	1h05 a 1h05'29	Dessa parte, Paulo, que você ... me diz... que que você tem pra descrever sobre essa cena? Que ponto você destaca aí, que que tá acontecendo nesse momento? Em relação assim.... com base em gêneros? Que que tá sendo seu objetivo aí?			
PFC	1h05'30 a 1h05'37	Explicar o infográfico... mediante o plano aqui... do material			
PP	1h05'38 A 1h06'06	E daí você acha que... pensando nessa questão você tem é... professor de inglês ... né... aí nós, nosso ensino é o ensino de inglês com base em gêneros. Então você diria que a forma como tá sendo conduzida ali nesse momento, privilegiou os dois... o ensino de inglês com base em gêneros? Que você ... pensa aí... sobre isso...			
PFC	1h06'07 a 1h06'21	Bom... é... a leitura fiz em inglês. Um ponto positivo. E aí... repetia em português. Eu creio que sim.... que houve aprendizado.			
PP	1h06'2	Então... mas é uma			

	2 A 1h06'3 7	questão que chamou a atenção. Por que que em muitos momentos, tava tudo em inglês e daí, ou você falava tudo em inglês e daí falava em português, ou você já falava direto em português... o que tava em inglês na apostila			
PFC	1h06'3 8	Teve momentos?			
PP	1h06'3 9 a 1h06'5 3	Teve... teve vários momentos né... que daí... tava em inglês e daí você já ia lendo, mas ia lendo traduzindo pra eles...			
PFC	1h06'5 4 a 1h07'0 8	Ah... tá... é que tem texto que eu... não gosto de ler. Eu dou uma olhada assim, vejo que é muito complexo eu... já vou traduzindo. Eu tenho problema de dicção e eu... quando eu vou ler não consigo pronunciar certas palavras.			
PP	1h07'0 9	Ah...			
PFC	1h07'1 0 a 1h07'4 8	Aí quando eu vejo que tem essas palavrinhas e tento não ler, porque eu tenho que parar, falar bem devagar essas palavras entendeu? Agora com o rádio eu já tô melhor com isso aí. Mas eu quanto era menor, eu era gaguinho, gaguinho, gaguinho. Não conseguia nem falar. Você olhava pra mim assim pra eu falar bom dia pra você, eu tinha que vir treinando a 500 metros. Pra falar bom dia, um bom dia. E, depois que eu entrei no rádio, que eu comecei a dar aula, eu comecei a desenvolver. Agora que eu tô assim... me			

		soltando.			
PP	1h07'49 a 1h07'55	É ... porque você vê em vários momentos, em várias aulas, tava tudo em inglês na apostila, mas você ia já direto pro português			
PFC	1h07'56 A 1h08'20	É... eu falei em português porque eu prefiro falar em português. Tem umas palavrinhas que a pronúncia... eu não consigo ainda falar. Entendeu assim, se eu falar bem pausadamente né, eu consigo pronunciar. Mas ou se for no enrolation né... bem rápido aí vai. Então tem várias palavrinhas eu já vou.... eu realmente...			
PP	1h08'22	Tudo tem um motivo né?			
PFC	1h08'23	É ... então ... aí eu evito falar.			
PP	1h08'24	Aha			
PFC	1h08'26 a 1h08'47	Agora a não ser... que eu já tenha dado três , duas, três aulas né... aí eu pego e vou bem. Agora aí como era uma aula só, então eu evito, né? Agora quando eu já dou a primeira aula, a segunda aula, a terceira aula eu já leio corrido. Entendeu? Eu... já tô acostumado a falar, a pronunciar;			
PP	1h08'48 a 1h08'59	Aha ... agora nessa mesma aula tem um momento em que você vai trabalhar com um texto aí com eles. Esse texto que tá ali, sabe? Na sequência			
	1h08'60 A 1h11'20	ASSISTEM AO TRECHO DA AULA. AULA 4 – 36'15 A 38'20 – EXCERTO 8			

PFC	1h11'08	Até português eu dô uma travada imagina inglês ...			
PFC	1h11'19 1h'11'29	Mas aí quando eu tô imitando um americano, aí eu falo legal... what's time? Quando eu imito um americano, aí eu falo legal... agora falar com a minha voz mesmo, natural... eu me enrolo todo...			
PP	1h'11'30 a 1h12'15	Rsr O Gustavo, eu... eu... destaquei esse momento da aula porque ele traz um infográfico... um infográfico bem... né... colorido, com bastante informações né... aí eu... eu destaquei bem o ponto que você conduz o processo da leitura aí né? Então, assim, olhando, analisando agora, vendo a forma como você conduziu o processo da leitura aqui né, o que que você me descreve sobre essa forma como você conduziu esse processo de leitura desse infográfico. Pensando sempre né, a questão que a gente ensina a língua com base em gêneros né? Então nosso foco é ensinar a língua, usando o gênero ali.	Busca por entendimentos sobre o fazer docente em relação ao trabalho com gêneros (suas características) e a leitura Concepção de trabalho com a leitura por meio da leitura instrumental por parte do professor Eu queria aqui chegar à conclusão de que faltou fazer um link pra mostrar aos alunos que as imagens não estavam ali por acaso e nem o tamanho das letras, as cores, pois o infográfico se caracteriza pela junção	Reflexividade (critério 23) Atualização científica e técnica (critérios 27	Saberes: - Regência
PFC	1h'12'16 A 1h'12'30	Eu tentei fazer uma leitura da linguagem verbal e não verbal, considerando o texto e as figuras. E o texto tá em inglês né? Eu falava, observa as palavras grandes... tava em inglês né?			
PP	1h'12'3	Aha... quando você			

	1 A 1h'12'3 7	chama a atenção pra observar as palavras, as imagens, os números, você fez isso por quê?	bem pensada desses e outros elementos. Mas eu não fiz essa intervenção direta e nem ele chegou a essa conclusão... Trabalhou o texto em língua materna e chamou a atenção para cognatos, números sem associar com as características do gênero.		
PFC	1h'12'3 8 a 1h'12'5 5	Técnica de leitura. Pra entender ... o entendimento de como o texto que passa a mensagem... a... a... o título, subtítulo, a própria figura, passa a mensagem, você não precisa saber o inglês pra entender o que tá querendo passar o texto.			
PP	1h'12'5 6 A 1h'13'1 9	Aha... e aí você pergunta pra eles sobre o que tá falando e eles falam que é educação em números, né.... eles falam.... educação em números. É ... eles falam assim... educação em números, um negócio assim. Né. E daí você acha que isso aí, eles falando isso eles... você entendeu que eles conseguiram entender o que tava aí?			
		Educação em números é o título do texto lido pelos alunos, ou seja, foi feita a tradução do título, não que isso representasse a compreensão do texto			
PFC	1h'13'2 0A1h'1 3'32	É.. é.... pelo título. Eu dei uma aula só de... de como fazer uma leitura de ... é... até sem saber que eu ia trabalhar o infográfico, como fazer a leitura pela linguagem não verbal.			
PP	1h'13'3 3	Mas o infográfico ...			
PFC	1h'13'3 5A1h'1 3'41	Usando ah... como é o nome disso?			

PP	1h'13'4 2	Cognatas?			
PFC	1h'13'4 3	Cognatas			
PP	1h'13'4 4 A 1h'14'0 8	Aí quando você pensa no gênero infográfico... esse é um exemplo muito bom de infográfico... é... tem muito mais que números aí né... daí né... esse processo de leitura, da forma como você conduziu e que eles responderam, será que... você acha que desse jeito eles conseguiram captar toda essa informação que tá aí nesse texto?			
PFC	1h'14'0 9A 1h'14'2 2	Acredito que sim né porque nós fizemos os exercícios posteriores e eles responderam comigo. Se não tivessem entendido, eles não teriam nem respondido. É uma turminha boa essa aí.			
PP	1h'14'2 3A1h'1 4'29	É? Você acha que esse foi um momento que... eles conseguiram entender tanto o gênero, quanto a língua?			
PFC	1h'14'3 0 A 1h'15'0 2	Sim... eles conseguiram interpretar bem. Não sei se devido , na primeira aula que eu tinha dado, nem sabia que ia trabalhar com o infográfico, eu já tinha explicado pra eles como fazer uma leitura assim... com figuras, com números, com texto né.... é... bater o olho na mensagem e interpretar a mensagem, independente de texto, né... cognatas, as palavrinhas parecidas com o português ...			
PP	1h'15'3	Aha... tá bom... vamo lá			

	A1h'15'05	mais um.... mais um?			
PFC	1h'15'06 A 1h'15'07	Tá em cima da hora... se for rapidinho....			
PP	1h'15'10A1h'15'32	Vamo lá... aula 5...			
	1h'15'33A1h'21'04	ASSISTEM AO VÍDEO – AULA 5 – 3'35 A 18'26 – EXCERTO 9			
PP	1h'21'05	Tá. E daí, que você me diz desse momento?	Avaliação do participante sobre a não utilização de outros recursos durante sua interação com a turma.	Reflexividade (critérios 23,25) Mudança, inovação, transformação (critérios 32)	Saberes: - Recursos - Metodologia e planificação das aulas
PFC	1h'21'10 a 1h'21'16	Tô explicando ... o que eles deveriam fazer do trabalho em si			
PP	1h'21'17 A 1h'21'48	Analisando assim... você já tinha assistido essa aula, ou não tinha chegado nela? Então , analisando o contexto todo ali né, você acha... você descreve como sendo um contexto favorável pro entendimento e aprendizagem deles... ou não... observando como foi conduzida a aula, você diria que eles compreenderam o que eles teriam que fazer...			
PFC	1h'21'49 A 1h'22'41	Então... eles conversam muito... dá pra notar ali e... vira e mexe tem que pedir silêncio. Eu acho... também ... que eu tava lendo ali e explicando né... e na verdade de entender eu devia já ter trazido, contextualizado pra eles né, já trazido já uma ideia, um formato do que eu queria e de repente usado o quadro, pra eles tarem olhando também no quadro e nesse momento aí eu... eu			

		avaliou como um ponto né... negativo, devia ter explorado mais, eles teriam entendido melhor, tanto é que resultou no fato da menina lá não ter se saído bem			
PP	1h'22'4 2 A 1h'23'0 4	E que você... então... já que você chegou a essa constatação que você poderia ter explorado mais né... mas naquele momento você não.... não fez... diferente do que tava no material né? Aí a gente volta naquela mesma... naquela questão que você levantou no início... né... você pega o material e... e vai....	Condições objetivas de trabalho e os impactos na atividade de planejamento.	Reflexividade (critério 25)	Saberes: - Contexto - Metodologia e planificação das aulas - Recursos -
PFC	1h'23'0 6 A 1h'24'1 4	E ... no livro... quando tem aula pronta né... a gente consegue ainda fazer alguma coisinha mais... apesar que tá tão corrido, tão corrido, que vou falar a verdade... até o livro eu tô seguindo sabe... e quando eu não uso o livro eu tenho apostilas que eu baixo pras séries e eu uso como aulas prontas, com exercícios pra vestibular... e eu trabalho com material já pronto. Porque tem uma estagiária lá que me chega todo dia na minha aula e entrega lá plano de aula... 10 min para isso, 20 min para aquilo, exercícios, qual que é a finalidade... aí puxa... se eu for fazer isso aula por aula, tô morto. Você faz porque			

		a professora tá pedindo, eu ... sinceramente, falei pra ela, eu não posso. Mas... o correto é fazer. Mas que quero ver você conseguir a hora que você tiver com 40 aulas. Mas o correto é fazer. Mas eu sinceramente não consigo.			
PP	1h'24'15 A 1h'24'46	Aha. E aqui, esse momento que tava aí é esse momento aqui né ó... desse do material aqui né. Aí ele apresenta os passos né, esses 11 passos aqui né... é... só que você explicou com eles os 4 tópicos que seriam desenvolvidas as pesquisas né? Você explicou os 4 tópicos... é... aqui ó... da Initial Production, não é?	Tentativa de chamar a atenção para a importância das orientações claras para os alunos realizarem a produção escrita.	Reflexividade (critérios 23,25)	
PFC	1h'24'47	Ah, tá...			
PP	1h'24'48 A 1h'25'41	Dos grupos né... você explicou os 4 tópicos, mas daí os passos pra desenvolver você não trabalhou. Por que você escolheu... que motivo te levou a não trabalhar com esses passos é... da produção como tinha que fazer ? Aí você falou pra eles.. ah... vocês leiam os passos em casa. Né.. daí lembra... os passos daí vocês vão ver em casa. Né.			
PFC	1h'25'44	É... tava no final da aula não tava?			
PP	1h'25'46	Não... tava no começo da aula, 9 minutos. Você chegou a ler antes de dar essa aula, você leu isso aí antes ou foi lendo no momento da aula?			
PFC	1h'26'0	Eu li...			

	1				
PP	1h'26'15	É... daí esses passos você achou ... né... por que você não explorou eles com os alunos?			
PFC	1h'26'25 A1h'26'27	Ah... são coisas óbvias... sei lá...			
PP	1h'26'28	Você achou que era óbvio...			
PFC	1h'26'30 A1h'26'48	Poderia ter explicado, mas... é...isso aqui se a pessoa seguir ela vai né... mas nós estamos falando de... crianças né. De repente eu subestimei. Poderia ter lido, explicado né os passos. Eu não expliquei?	Constatação de que a mediação docente para a produção escrita poderia ter sido mais detalhada.	Reflexividade (critérios 23,25) Mudança, inovação, transformação (critérios 32)	
PP	1h'26'49 A1h'26'57	Não. Você pediu pra eles lerem em casa. A gente parte do pressuposto de que ... eles vão saber, né.			
PFC	1h'26'59 A1h'27'13	Que eles vão saber. Porque embora eles conversem muito, eles são assim bem... né... eles conseguem ... se você fala lê... eles leem			
PP	1h'27'14 A1h'27'19	Aha... então tá. O último agora tá bom? Podemos ir pro último?			
PFC	1h'27'20	Já perdi o compromisso..			
PP	1h'27'22	Que que era seu compromisso?			
PFC		Futebol			
PP	1h'27'23	Ah, Paulo... rsrsr o meu Deus... vai pro segundo tempo... rsrsr			
		ASSISTEM A UM TRECHO DA AULA – AULA 9 – 2'5 A 5'40 –			
PP	1h'28'10	Esse pedacinho... conseguiu? Quer que eu ponho de novo?			
PP	1h'28'45 A1h'28'51	Essa introdução aí na apresentação do trabalho final deles. Queria que você falasse	Tentativa de chamar a atenção para a importância da	Reflexividade (critério 23)	

		um pouquinho aí dessa parte que você conversou com eles.	circulação social dos textos produzidos pelos alunos.		
PFC	1h'28'52 A1h'28'56	Só do email não foi? Só do email eu falei...			
PP	1h'28'57 A1h'29'17	Do email ... porque daí eles estavam apresentando o trabalho final e você pediu pra eles enviarem pro meu email. Durante a... a organização das aulas lá, você disse que eles iam ter uma forma de divulgar isso na escola tal e tal né? E, e... a forma que você escolheu foi só enviar pro meu email?			
PFC	1h'29'21 A1h'29'39	Você falou que ia postar num blog seu... a intenção era essa. Enviar pro seu email pra você postar no blog. Você ia me dar o feedback com o endereço e eu ia passar pra eles. Mandaram pra você?			
PP	1h'29'40 A1h'29'48	É... eu peguei os cartazes né. Mas na escola assim, você não vai, não ia trabalhar com eles, assim expor, nada...			
PFC	1h'29'49 A1h'29'50	Acabei não trabalhando, Claudia.			
PP	1h'29'51 A1h'30'00	Né, porque daí a parte, o objetivo final é que ele seja divulgado né... no contexto em que eles tão...			
PFC	1h'30'01 A1h'30'09	Mas a minha... eu tinha em mente que você ia divulgar no blog...			
PP	1h'30'10 A1h'30'31	Aha... e daí essa apresentação e depois até a gente conversou já sobre isso, a última parte do material que você não... né... aqui né... essa parte aqui...	Adaptação no material e a escolha por não realizar a atividade	Autoria (5)	- Regência

		que daí você não trabalhou com eles né?			
PFC	1h'30'3 2 A 1h'30'3 4	Pra mim era mais um infográfico...			
PP	1h'30'3 5	Você não trabalhou porque ...			
PFC	1h30'3 8	Pra mim era mais um infográfico.			
PP	1h'30'3 9 A 1h'30'4 2	Mais um infográfico... na parte final			
PFC	1h'30'4 3A 1h'30'4 6	Aqui tinha umas perguntinhas né... eu realmente nem li...			
PP	1h'30'4 7A 1h'30'5 4	Essa parte final, você não chegou a ler? Que é a parte de análise do texto deles.			
PFC	1h'30'5 5	Não.			
PP	1h'30'5 6	Então você não tinha visto ainda que seria sobre isso.			
		ACABOU A BATERIA DA FILMADORA...			

APÊNDICE 12 - Atendimento dos critérios de uma FCCT na SF

	MSD	AC
DIMENSÃO IMERSÃO		
Valorização e aproximação do contexto de trabalho.	C	C
Escola como espaço concreto e real de formação.	CP	CP
Reflexão situada no contexto docente com / nas / pelas ações cotidianas	C	C
Rompimento da dicotomia teoria e prática.	C	C
DIMENSÃO AUTORIA		
Agência dos atores professores.	C	C
Professores autores.	C	C
Encaminhamentos para ações que visem sanar / minimizar desafios, problemas, dilemas.	C	CP
Produção / avaliação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino.	C	C
Construção de sua singularidade em detrimento de uma reprodução acrítica.	C	C
Valorização dos saberes locais na busca por respostas / soluções de problemas, conflitos inerentes ao trabalho docente.	C	C
DIMENSÃO REDES E COMUNIDADES COLABORATIVAS		
Presença de coletividade, colegialidade.	C	C
Ambiente e condições propícias para ouvir, trocar ideias, acolher proposições divergentes, compartilhar práticas.	C	C
Formação de grupos colaborativos entre os pares, entre escolas e universidade, entre escolas e NREs.	C	C
Presença de espaços potencializadores de redes: grupos permanentes de estudo presenciais ou online, ambientes online ou presenciais para trocas de experiências.	NC	NC
DIMENSÃO FORMAÇÃO PELA LINGUAGEM		
Práticas reais de produção e circulação de conhec. pela ling. oral, escrita.	C	C
Registros dos resultados dos trabalhos.	C	NC
Exposição das práticas realizadas.	C	C
Desenvolvimento de suas próprias capacidades de linguagem.	C	C
Práticas concretas de documentar as ações.	NC	NC
DIMENSÃO REFLEXIVIDADE		
Pesquisar e refletir sobre premissas teóricas em relação ao objeto de estudo.	C	C
Pesquisar e refletir sobre o contexto de ensino em que estão envolvidos e sobre o discurso oficial que permeia esse contexto.	C	C
Pesquisar e refletir sobre a língua e seu funcionamento em contextos diversos.	C	C
Pesquisar e refletir sobre as práticas de ensino de línguas em sala de aula (planejamento, implementação e registros)	C	C
Refletir sobre os valores que envolvem o ensino como um todo, no micro e no macro contextos educacionais.	C	C
Perceber e refletir sobre dificuldades, interrupções, conflitos presentes no trabalho docente.	C	C
DIMENSÃO ATUALIZAÇÃO CIENT. E TÉC. COM VERTENTE PSICOPEDAG.		
Articulação entre conteúdos disciplinares e fenômenos diários da vida.	C	C
Presença de conteúdos específicos da área de atuação.	C	C
Presença de conteúdos teórico-metodológicos relacionados ao trabalho docente.	C	C
DIMENSÃO MUDANÇA, INOVAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO		
Implementação de ações transformadoras do contexto de atuação.	CP	CP
Rompimento com práticas acríticas do trabalho docente.	CP	C
Alinhamento às demandas de agência de um profissional ator, para além de um agente.	C	C
Presença de conflitos como mola propulsora do desenvolvimento.	C	C

ANEXOS

ANEXO 1 - Requerimento e termo de compromisso de pesquisa, solicitados pela SEED



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

ANEXO II

REQUERIMENTO E TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA

Eu Claudia Lopes Pontora
 RG n.º 4336028-0, acadêmico do curso de Doutorado
 em Estudos da Linguagem, Matrícula n.º 201611870216
 venho por meio deste requerer autorização para realizar pesquisa nos
 estabelecimentos vinculados a esta Pasta conforme quadro abaixo.

CONCEDENTE	
Órgão	Secretaria de Estado da Educação
CNPJ	76.416.965/0001-21
Endereço	Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
Município	Curitiba
CEP	80.240-900
Telefone	(41) 3340-1500
Sítio	www.educacao.pr.gov.br
Representada por	
Cargo/Função	Superintendente da Educação

CEDENTE	
Instituição de Ensino responsável pela pesquisa	Universidade Estadual de Londrina - UEL
CNPJ	78640.489/0001-53
Endereço	Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380
Município	Londrina - PR
CEP	86057-970
Telefone	(43) 3371-4624
e-mail	ppgel@uel.br
Representada por	VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO
Cargo/Função	Docente

PESQUISADOR	
Nome	Claudia Lopes Pontora
RG	4336028-0
CPF	695729849-34
Endereço	R. Vitor Bionco, 833
Município	Apucarana - PR
CEP	86802-160
Telefone (com DDD)	(43) 3033-6831
Celular (com DDD)	(43) 9976-3906
e-mail	clpontora@gmail.com



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

Estipulando entre si as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA 1ª – O Termo de Compromisso de Pesquisa tem por objetivo formalizar as condições básicas para a realização de pesquisa da CEDENTE junto ao Órgão CONCEDENTE, sendo obrigatória a apresentação do Projeto de Pesquisa explicitando com clareza a justificativa, objetivos, metodologia e cronograma.

CLÁUSULA 2ª – O Termo de Compromisso de Pesquisa firmado entre CONCEDENTE e Pesquisador (a) tem por objetivo particularizar a relação jurídica especial, caracterizando-se pela não vinculação empregatícia.

CLÁUSULA 3ª – Ficam estabelecidas entre as partes as seguintes condições básicas para a realização da pesquisa:

- I. Este Termo de Compromisso de Pesquisa terá vigência de acordo com o período estabelecido no cronograma apresentado no projeto de pesquisa (CLÁUSULA 1ª), podendo ser renunciado a qualquer momento, unilateralmente, mediante comunicação escrita com justificativa;
- II. A pesquisa será realizada em horário compatível com a Unidade, de acordo com escala previamente elaborada pelo Gestor da Unidade.

CLÁUSULA 4ª – No desenvolvimento da pesquisa caberá:

I. À Concedente

- a) autorizar o (a) Pesquisador (a) a realizar sua pesquisa na Unidade, mediante parecer técnico/pedagógico do Departamento vinculado ao Objeto da Pesquisa, da Secretaria de Estado da Educação.

I. Ao(À) Pesquisador(a)

- a) cumprir, com empenho e interesse, a programação estabelecida para sua pesquisa;
- b) elaborar e entregar à Secretaria de Estado da Educação a redação final de sua pesquisa, assim como demais publicações originadas da pesquisa;
- c) observar e obedecer as normas internas da CONCEDENTE e do Serviço Público Estadual, bem como outras eventuais recomendações emanadas pelo Gestor da Unidade;
- d) primar pelo comportamento ético e moral dentro da Unidade;
- e) Apresentar-se à Unidade com vestuário apropriado, bem como em condições devidas de asseio corporal.

I. À Pesquisa

- a) Conter fundamentos teóricos e éticos, os quais deverão dar sustentação ao tipo de pesquisa a ser realizada;
- b) estar em concordância com a Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, com o Decreto Estadual n.º 10.285/2014 e com a Resolução n.º 973/2016 GS/SEED da Secretaria de Estado da Educação.

CLÁUSULA 5ª – A pesquisa se dará dentro das normas éticas vigentes, de acordo com os Direitos Humanos, Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e complementares.

- I. Os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão, conforme as normas vigentes. Caso os dados coletados sirvam para uma outra pesquisa, o pesquisador deverá encaminhar novo projeto para análise da Secretaria de Estado da Educação, bem como autorização.
- II. Qualquer alteração, exclusão ou inclusão na pesquisa será comunicada e, se necessário, solicitada a mudança ao Órgão CONCEDENTE.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED**

CLÁUSULA 6ª – Constituem motivos para o cancelamento automático da vigência do presente Termo de Compromisso:

- I. automaticamente, ao término da pesquisa;
- II. a qualquer tempo, por interesse do Órgão CONCEDENTE ou da Unidade, mediante comunicação escrita com justificativa;
- III. a pedido do (a) Pesquisador (a), mediante comunicação escrita com justificativa;
- IV. o descumprimento de qualquer compromisso assumido na oportunidade da assinatura do Termo de Compromisso da Pesquisa.

CLÁUSULA 7ª – Fica eleito o foro da cidade de Curitiba-PR, para dirimir qualquer dúvida ou litígio que se origine da execução deste Termo, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem de comum acordo com as condições deste Termo de Compromisso de Pesquisa, as partes assinam em 03 (três) vias de igual teor.

Curitiba, 10 de novembro de 2016

Pesquisador(a)

Concedente

Cedente

ANEXO 2 - Saberes e capacidades docentes (STUTZ, 2012)

Os saberes e as capacidades docentes para a formação inicial de professores de línguas

OS SABERES E AS CAPACIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO INICIAL	
1) CONTEXTO	Capacidade de compreender/verificar: (A) as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais; (B) os objetivos e necessidades dos alunos; (C) o papel do professor de LE: i. autoavaliação dos alunos-professores; ii. avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos; iii. o suporte da pesquisa; iv. o aceite do retorno de informações dos alunos-professores, professor regente de turma, professora formadora; v. avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas; vi. identificação dos problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino por meio da pesquisa-ação e de estudos de caso; (D) os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino;
2) METODOLOGIA	Capacidade de analisar/avaliar: (A) a produção oral e a produção escrita dos alunos; (B) a interação oral e a interação escrita; (C) a compreensão oral e escrita; (D) a gramática; (E) o vocabulário; (F) a cultura;
3) RECURSOS	Capacidade de: (A) analisar livros didáticos; (B) selecionar textos; (C) produzir atividades;
4) PLANIFICAÇÃO DAS AULAS	Capacidade de: (A) identificar os objetivos de aprendizagem; (B) planificar os conteúdos da aula; (C) organizar o curso;
5) REGÊNCIA DE AULAS	Capacidade de: (A) utilizar o plano de aula e do curso; (B) apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura; (C) interagir com os alunos durante a aula; (D) gerenciar a classe; (E) utilizar a língua alvo.
6) APRENDIZAGEM AUTÔNOMA	Capacidade de: (A) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos; (B) inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; (C) planificar e gerenciar projetos e portfólios; (D) utilizar ambientes de aprendizagem virtual; (E) organizar atividades extraclasses (passeios, viagens).
7) AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	Capacidade de: (A) compreender artefatos de avaliação; (B) reconhecer o desempenho dos alunos; (C) promover autoavaliação dos alunos; (D) analisar erros dos alunos.

Fonte: PEPELF (EUROPA, 2007)

ANEXO 3 - Saberes e capacidades docentes (FRANCESCON, 2019)

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

Regência de aulas	Utilizar o plano de aula e do curso
	Apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura
	Apresentar um projeto de classe / uma situação de comunicação
	Interagir com os alunos durante a aula
	Gerenciar a classe
	Utilizar a língua alvo
Aprendizagem autônoma	Contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos
	Inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos
	Planificar e gerenciar projetos e portfolios
	Utilizar ambientes de aprendizagem virtual
	Organizar atividades extraclasse (passeios, viagens)
Avaliação de aprendizagem	Compreender artefatos de avaliação
	Reconhecer o desempenho dos alunos
	Promover autoavaliação dos alunos
	Analisar erros dos alunos
Teórico	Conhecer teorias/abordagens de ensino de LE
	Compreender conceitos da teoria que embasa o ensino
	Relacionar planejamento do curso e preparação das aulas com a teoria que os embasa
Conteúdo (LI)	Buscar/Conhecer e ensinar sentidos para léxicos
	Buscar/Conhecer e ensinar léxicos em LI
	Buscar/Conhecer e ensinar pronúncia das palavras em LI
	Buscar/Conhecer e ensinar as regras gramaticais da LI
	Buscar/Conhecer e ensinar os gêneros textuais
	Conhecer e ensinar o uso social da LI

Fonte: a autora, com base em Stutz (2012).

ANEXO 4 - Saberes e capacidades docentes (MIQUELANTE, 2019)

	SABERES DOCENTES	CAPACIDADES DOCENTES (STUTZ, 2012)	CAPACIDADES DOCENTES COMPLEMENTADAS ¹
ASPECTOS CONTEXTUAIS DO ENSINO	CONTEXTO	Capacidade de Compreender/verificar: a) as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais; b) os objetivos e necessidades dos alunos; c) o papel do professor de LE; i. autoavaliação dos alunos-professores; ii. avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos; iii. o suporte da pesquisa; iv. o aceite do retorno de informações dos alunos-professores, professor regente de turma, professora formadora; v. avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas; vi. identificação dos problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino por meio da pesquisa-ação e de estudos de caso; d) os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino.	a) compreender as bases teórico-metodológicas dos documentos norteadores da educação básica nacional, estadual e local; b) planejar cursos/unidades de ensino com base nos documentos norteadores da educação básica nacional, estadual e local, com um "olhar" crítico e sem perder de vista o desenvolvimento humano (para isso, o estudante precisa do saber teórico e do saber da área - língua alvo); c) traçar objetivos a serem atingidos a curto e longo prazo a partir das necessidades e expectativas identificadas (para isso, o estudante precisa do saber teórico e do saber da área - língua alvo); d) apreciar o valor pessoal, intelectual e cultural para a aprendizagem de outras línguas, para si e para o estudante; e) considerar as necessidades cognitivas e afetivas do estudante (para isso, o estudante precisa do saber teórico e do saber da área - língua alvo); f) entender o papel do professor quanto à/ao: i. domínio do conhecimento específico da língua ii. valorização da aprendizagem de uma língua estrangeira aos estudantes, aos pais, entre outros; iii. aproveitamento das diferenças culturais dos estudantes como contribuição para suas aulas; iv. busca por conhecimento científico apropriado que possa contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas; v. avaliação crítica quanto a sua prática pedagógica pautado na experiência, no feedback dos estudantes, nos resultados de aprendizagem e na avaliação dos pares, para ressignificá-las, respaldado teoricamente; vi. responsabilidade ética, social e política; vii. identificação de problemas pedagógicos e didáticos dos estudantes e do ensino e buscar soluções com base em conhecimentos científicos; g) avaliar e fazer uso dos recursos disponíveis na instituição; h) reconhecer as restrições e limitações quanto aos recursos disponíveis na instituição e fazer adequações em seu planejamento para atender às necessidades do ensino...

	SABERES DOCENTES	CAPACIDADES DOCENTES (STUTZ, 2012)	CAPACIDADES DOCENTES COMPLEMENTADAS ¹
ASPECTOS CONTEXTUAIS DO ENSINO	PLANIFICAÇÃO DE AULAS	Capacidade de: a) identificar os objetivos de aprendizagem; b) Organizar o curso; c) Planificar os conteúdos da aula;	a) Identificar e estabelecer os objetivos de aprendizagem em consonância com: i. os documentos oficiais; ii. o contexto; iii. as necessidades, interesses e nível do estudante; iv. o período de ensino; v. as capacidades a serem desenvolvidas; vi. os tópicos de ensino (conteúdo); b) Organizar unidades didáticas; c) Planificar os conteúdos da aula; d) Planejar e estruturar os conteúdos de forma coerente e adequada a um período de ensino; e) Variar os tipos de atividades, considerando as diferentes formas de aprendizagem; f) Planejar atividades com foco nas diferentes práticas (oralidade, leitura e escrita), procurando enfatizar a interdependência de língua e cultura; g) Considerar o feedback dos estudantes como norte para o planejamento de outras atividades; h) Planejar diferentes formas de interação para o desenvolvimento das atividades; i) Planejar tarefas para casa e atividades extraclasses; j) Planejar atividades avaliativas...
	RECURSOS	Capacidade de: a) analisar livros didáticos; b) selecionar textos; c) produzir atividades.	a) Analisar, selecionar materiais de apoio (dicionários, gramáticas, livros de referência) e produzir materiais didáticos apropriados ao contexto e ao estudante; b) Utilizar as TICs na preparação e implementação de atividades em sala de aula; c) Avaliar criticamente programas e plataformas de aprendizagem, selecionar e fazer uso deles; d) Orientar o estudante quanto ao uso consciente de TICs em prol de uma aprendizagem autónoma...

SABERES DOCENTES		CAPACIDADES DOCENTES (STUTZ, 2012)	CAPACIDADES DOCENTES COMPLEMENTADAS ¹
ASPECTOS INTERATIVOS DO ENSINO	APRENDIZAGEM AUTÔNOMA	Capacidade de: a) contribuir para o desenvolvimento de autonomia dos alunos; b) inserir tarefa de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; c) planificar e gerenciar projetos e portfólios; d) utilizar ambientes de aprendizagem virtual; e) organizar atividades extraclasse (passeios, viagens).	a) Avaliar e selecionar atividades que contribuam para o desenvolvimento de autonomia estudante; b) Avaliar, selecionar e produzir atividades que atendam a estilos e processos distintos de aprendizagem; c) Avaliar, selecionar, produzir e orientar tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos estudantes; d) Planificar e gerenciar projetos e portfólios; e) Avaliar os resultados dos projetos e portfólios em conjunto com os estudantes; f) Encorajar os estudantes a utilizarem ambientes de aprendizagem virtual; g) Organizar atividades extracurriculares...
	AValiação DE APRENDIZAGEM	Capacidade de: a) compreender artefatos de avaliação; b) reconhecer o desempenho dos alunos; c) promover autoavaliação dos alunos; d) analisar erros dos alunos.	a) Propor atividades com funções diagnóstica, formativa e somativa com foco nas diferentes práticas (oralidade, leitura e escrita); b) Produzir instrumentos e critérios de avaliação variados e adequados ao contexto e ao nível do estudante; c) Avaliar e utilizar grades e escalas de avaliação de referência em nível institucional/nacional/internacional; d) Promover avaliações pelos pares e autoavaliação; e) Apreçar o desempenho dos alunos; f) Analisar os erros dos estudantes, identificar as possíveis causas e providenciar feedback construtivo a fim de que esse obstáculo de aprendizagem seja superado; g) Utilizar os resultados das avaliações como parâmetro para novas ações...

Fonte: a própria autora

Ativar o Wi
Acesse Config

ANEXO 5 - Competências específicas docentes – DCN

No quadro abaixo estão dispostas as competências específicas que compõem a matriz de competências profissionais.

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL

1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	1.1.1 Demonstrar conhecimento dos conceitos, princípios e estruturas do conteúdo da área da docência. 1.1.2 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.3 Dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo tomando como referência as competências e habilidades esperadas em cada ano ou etapa. 1.1.4 Compreender a interrelação do conteúdo da área com os demais componentes curriculares.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	1.2.1 Compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de cada etapa e faixa etária. 1.2.2 Compreender como se dá o aprendizado nas fases do desenvolvimento humano e em cada etapa de ensino. 1.2.3 Interpretar os fatores sociais, culturais e psicológicos de constituição dos estudantes. 1.2.4 Identificar estratégias de ensino que resultem em aprendizagens nas diferentes necessidades e deficiências dos estudantes nos diversos contextos culturais, religiosos, socioeconômicos e linguísticos. 1.2.5 Reconhecer o conhecimento prévio e as experiências dos estudantes.
1.3 Reconhecer os contextos	1.3.1 Identificar o contexto das escolas de atuação. 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento articulado aos contextos socioculturais dos estudantes para propiciar aprendizagens significativas. 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico do mundo conectando-os aos objetos de conhecimento. 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino da docência.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	1.4.1 Evocar as questões filosóficas e históricas a respeito da constituição da escola e das práticas educacionais. 1.4.2 Interpretar a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente, as avaliações. 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua. 1.4.4 Examinar, analisar, criar estratégias a partir dos resultados de avaliações em larga escala.

2. PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.1 Elaborar o planejamento da disciplina/componente curricular com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências previstas na etapa. 2.1.2 Sequenciar e organizar com intencionalidade os objetivos de aprendizagem a partir do conjunto de habilidades estabelecidas no currículo da rede escolar. 2.1.3 Demonstrar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios). 2.1.4 Identificar recursos pedagógicos (material didático, ferramenta para aula, objeto para aula) segundo necessidades diferenciadas dos estudantes, seus ritmos de aprendizagem e suas características identitárias. 2.1.5 Selecionar tecnologias digitais, conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos que possam potencializar a aprendizagem. 2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes aos estudantes.
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	2.2.1 Gerir o ensino otimizando a relação entre tempo, espaço e objetos de conhecimento levando em consideração as características dos estudantes. 2.2.2 Estabelecer um ambiente propício à interação, a participação e ao protagonismo dos estudantes em seus contextos. 2.2.3 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito e fortaleçam os laços de confiança. 2.2.4 Demonstrar conhecimento de abordagens práticas de gerenciamento de comportamentos desafiadores e conflituosos.
2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	2.3.1 Aplicar diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de maneira justa e comparável considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características). 2.3.2 Elaborar devolutiva em tempo hábil e apropriada segundo os objetivos de aprendizagem. 2.3.3 Aplicar métodos de avaliação para observar o processo dos estudantes e saber usar os resultados para retroalimentar a aprendizagem e a prática pedagógica. 2.3.4 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	2.4.1 Desenvolver práticas inerentes à área do conhecimento consistentes, adequadas ao contexto dos estudantes. 2.4.2 Utilizar diferentes estratégias e recursos para necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) 2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem dos estudantes. 2.4.4 Trabalhar de forma colaborativa com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. 2.4.5 Usar tecnologias apropriadas em suas práticas de ensino. 2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes tendo em vista os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.

3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1 Construir um planejamento profissional no qual se identificam os potenciais, os interesses, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização. 3.1.2 Assumir a responsabilidade do aprimoramento da prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes. 3.1.3 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação (nas diversas modalidades) e na busca de soluções. 3.1.4 Demonstrar as competências gerais da BNCC.
3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	3.2.1 Compreender que o fracasso escolar não é destino dos mais vulneráveis, mas um fato histórico que pode ser modificado. 3.2.2 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades dos estudantes brasileiros e ser capaz de utilizar a diversidade como recurso pedagógico para garantir as aprendizagens dos objetos de conhecimento. 3.2.3 Atentar e identificar formas de violência e discriminação nas escolas. 3.2.4 Construir um ambiente de aprendizagem que incentiva os estudantes a serem solucionadores de problemas, tomadores de decisão, aprendizes durante toda a vida e membros que colaboram para uma sociedade em mudança.
3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, zelando pela prioridade que deve ser dada à aprendizagem dos estudantes. 3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar de comunidades de aprendizagem, incentivando o uso de recursos tecnológicos. 3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como uma das formas pelas quais a escola pode contribuir para uma sociedade mais justa e solidária. 3.3.4 Apresentar postura ética e contribuir para as relações democráticas na escola.
3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade	3.4.1 Comprometer-se com trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação. 3.4.2 Comunicar e interagir com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola em busca da garantia da aprendizagem dos estudantes. 3.4.3 Saber comunicar com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade. 3.4.4 Compartilhar responsabilidades e construir clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.


☒) smartphone

☐) tablet

☐) smart TV

5. How often do you use technology for the following purposes? Number each item accordingly.

(1) *always* (2) *usually* (3) *often* (4) *sometimes* (5) *almost never* (6) *never*

- ☒) doing homework / school research
- ☒) communicating with friends
- ☒) playing games
- ☒) listening to music
- ☒) learning about personal interests
- ☒) reading the news
- ☒) watching videos
- ☒) others: _____

HOMEWORK: in small groups, search the Internet for infographics about **technology in education**. Choose one, go through its content and prepare a short presentation for next class.



www.shutterstock.com - 110678570

Module 2: Initial production

STEP 1: Now you are going to share with your classmates and teacher the infographic you chose. Also, listen carefully to the other presentations, so that we can have a discussion later.

STEP 2: Time to organize the infographics in a mural. Everyone will have the chance to observe them all.

STEP 3: Now that you have looked at all the infographics, answer: what do they have in common?

STEP 4: Check the statements that apply to the gender infographic:

- ☒) it blends images with information
- ☒) the information is short and objective
- ☒) the images and numbers on it relate to and illustrate the information
- ☒) it brings long paragraphs of complex comprehension
- ☒) it brings topics that make comprehension easy and fast

Before reading, have a look at the infographic layout. Then say if these statements are TRUE or FALSE.

- ☒) the text contains a main topic only
- ☒) the text contains a main topic and subtopics
- ☒) the information is related to education facts in Brazil
- ☒) the text contains subtopics related to the use of technology in education
- ☒) maps, percentages and graphs are also found in the text



Available at: <https://visual.ly/community/infographic/education/education-numbers>

Answer these questions.

1. What does Microsoft do to support students and educators around the globe?
2. How important is it for students to acquire technology skills?
3. How do the educational tools provided by Microsoft help preserve the environment?
4. Do you think technology always helps students learn and guarantees high-quality education?

Now read the text and associate the numbers below with the information they relate to.

(A) 1.4 billion	_____ () public school districts
(B) 65.2 million	_____ () College & University
(C) 74.1 million	_____ () educators globally
(D) 13,900	_____ () public school teachers
(E) 18.5 million	_____ () students in the US
(F) 3.2 million	_____ () students on Earth

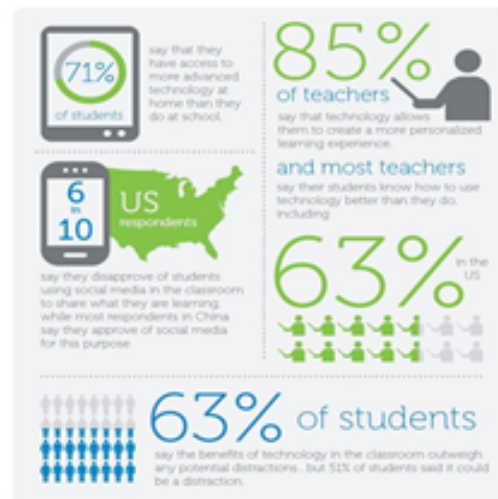
Module 3: Present Simple Review

The use of technology in education has been growing worldwide. Read these infographics and find out more about what teachers and students think of that.



Fill in according to the infographic on your left.

IN CHINA – MOST TEACHERS – 63% - 85% - 71%



1. _____ of students say technology in the classroom could be a distraction.
2. _____ of students say that they have more advanced technology available at home than at school.
3. _____ of teachers say that technology makes it possible for them personalize learning.
4. _____ say their students are more skillful with technology than they are.
5. Most respondents _____ say they approve of social media for learning purposes.

Check the correct item according to the infographic on your right.

1. Its main purpose is to

☒) describe the classroom routine of American teachers and students.

☒) present reasons why technology is a powerful education tool.

2. The ones who benefit most from technology in education are

☒) teachers

☒) students

Observing both infographics and answer:

1. The subject "teachers" can be replaced by what pronoun?

☒) I () you () he () she () it () we () they

2. The subject "technology" can be replaced by what pronoun?

☒) I () you () he () she () it () we () they

3. In "It engages and challenges students with brand new and interactive methods", we add "s" to the main verb because:

☒) the subject (it) is equivalent to the third person singular.

☒) in the Simple Present Tense, "s", "es" or "ies" are always added to the main verb.

4. To form the negative form of the sentence "Most teachers says that their students know how to use technology better than they do", what do we use before the main verb?

☒) don't () doesn't

5. To form the negative form of the sentence "It engages and challenges students with brand new and interactive methods", what do we use before the main verb?

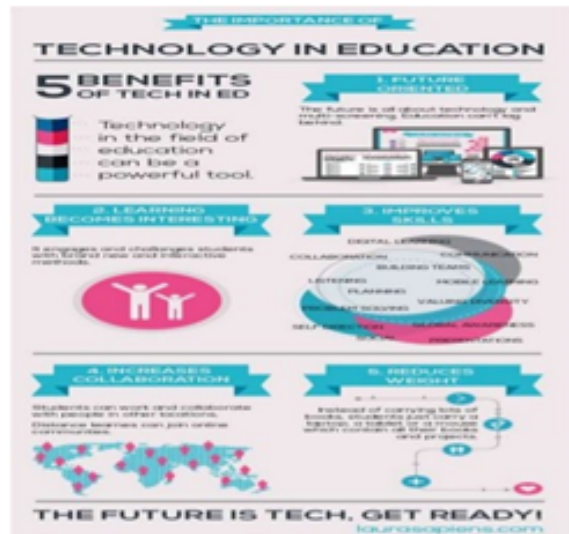
☒) don't () doesn't

6. In order to make questions in the Simple Present Tense, we use:

☒) do + subject (I/you/we/they) + main verb, does + subject (he/she/it) + main verb.

☒) does + subject (I/you/we/they) + main verb, do + subject (he/she/it) + main verb.

THINK ABOUT A WAY TO INCLUDE THE RULES FOR S, ES, IES AND PRACTICE ACTIVITIES.

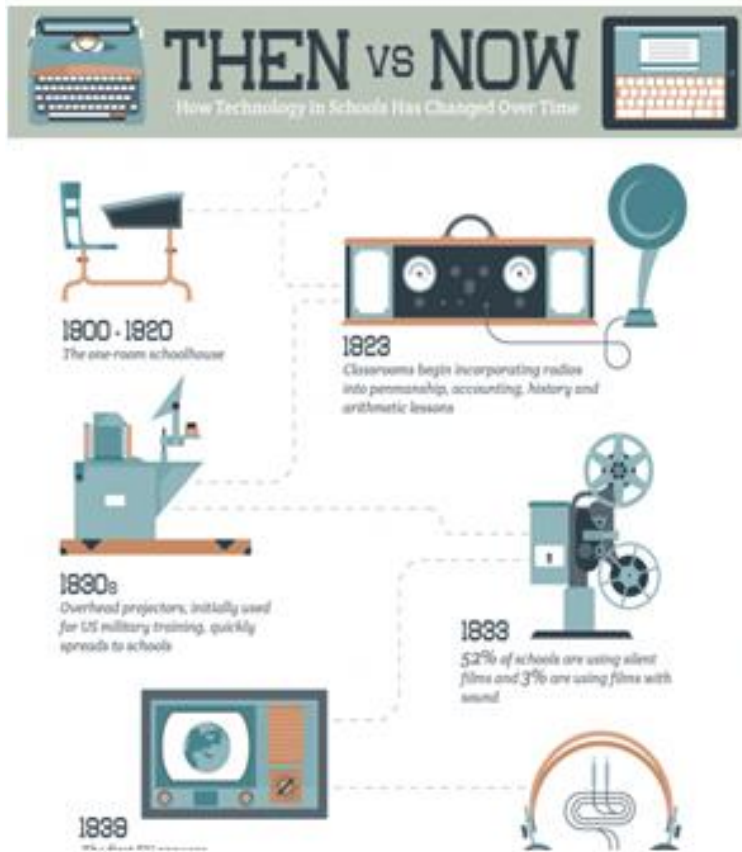




<https://www.linkedin.com/pulse/how-technology-useful-process-teaching-learning-education-gohil>

Technology in my life X technology in my school

The genre infographic was selected for the fact that it blends information and images, what makes its comprehension fast and easy, as you can see by observing the sample below. Besides that, we can often find it in the media, as a means to illustrate the most diverse subjects.



Along this unit, you will:

1. Reflect upon technology and the ways in which it can be used to broaden your learning possibilities:

2. Recognize the characteristics of the genre infographic:

3. Interpret different infographics and compare them as to their characteristics:

4. Produce an infographic as an instrument to share your findings concerning what technologies your colleagues and your teachers use, as well as what they use them for in their personal lives, at work and school.

Available at <http://elibrary-infographics.com/tag/educational-technology-in-schools-infographic/>



Module 1: Contextualizing

1) Let's watch these videos on people using technology.

© Video 1: Classroom of the Future (Available at: <https://youtu.be/a3RHgN2GRoQ>)

© Video 2: Teens and Technology (Available at: <https://youtu.be/7EeMgDof8q0>)

2) Now answer:

- What do they have in common?
- In what ways do they differ?
- Does any reflect your own experience as a technology user?
- Which of these technology tools do you use inside or outside school?



☐ smartboard



☐ laptop computer



☐ projector



☐ smartphone



☐ tablet



☐ smart TV

3. How often do you use technology for the following purposes? Number each item accordingly.

(1) *always* (2) *usually* (3) *often* (4) *sometimes* (5) *almost never* (6) *never*

- ☐ doing homework / school research
- ☐ communicating with friends
- ☐ playing games
- ☐ listening to music
- ☐ learning about personal interests
- ☐ reading the news
- ☐ watching videos
- ☐ others: _____

Initial Production – Part 1

HOMEWORK: In small groups, search the Internet for infographics about **technology in education**. Choose one, go through its content and prepare a short presentation for next class.

Initial production – Part 2

STEP 1: Now you are going to share with your classmates and teacher the infographic you chose. Also, listen carefully to the other presentations, so that we can have a discussion later.

STEP 2: Time to organize the infographics in a mural. Everyone will have the chance to observe them all.

STEP 3: Now that you have looked at all the infographics, answer: what do they have in common? Discuss with your

friends.

Module 2: Thinking about the genre

1. Based on the previous activities, check the statements that apply to the genre infographic.

- ☐) It blends images with information.
- ☐) The information is short and objective.
- ☐) The images and numbers on it relate to and illustrate the information.
- ☐) It brings long paragraphs of complex comprehension.
- ☐) It brings topics that make comprehension easy and fast.

2. Write your own definition about infographics.

3. Read the information below:

⇒ *Here are some definitions of infographic:*

😊 *An infographic (information graphic) is a representation of information in a graphic format designed to make the data easily understandable at a glance. (Source:*

<http://colabio.teachertap.com/definition/infographics/>)

😊 An infographic is a visual presentation of information in the form of a chart, graph, or other image accompanied by minimal text, intended to give an easily understood overview, often of a complex subject. (Source: <http://www.dictionary.com/browse/infographic>)

😊 Information graphics or infographics are graphic visual representations of information, data or

knowledge intended to present information quickly and clearly. (Source:

<https://en.wikipedia.org/wiki/Infographic>)

Reading for general comprehension



4. Have a look at the infographic layout. Then say if these statements are TRUE or FALSE.

- ☐) The text contains a main topic only.
- ☐) The text contains a main topic and subtopics.
- ☐) The information is related to education facts in Brazil.
- ☐) The text contains subtopics related to the use of technology in education.
- ☐) Maps, percentages and graphs are also found in the text.

5. Now, read the text and associate the numbers below with the information they relate to.

- (A) 1.4 billion _____ () public school districts
 (B) 65.2 million _____ () College & University
 (C) 74.1 million _____ () educators globally
 (D) 13.900 _____ () public school teachers
 (E) 18.5 million _____ () students in the US
 (F) 3.2 million _____ () students on Earth

6. Answer these questions.

- A. What does Microsoft do to support students and educators around the globe?
 B. How important is it for students to acquire technology skills?
 C. How do the educational tools provided by Microsoft help preserve the environment?
 D. Do you think technology always helps students learn and guarantees high-quality education? Why or why not?
 E. What characteristics can you point out in the infographic you just read? What does it have in common with the others you have seen before?
 F. Was it easy or difficult for you to access the information in the text? What aspects made it easy / difficult?

Initial production – Part 3

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

- ⇒ Form four teams;
- ⇒ Pick one of these research topics:
 1. what technology boys and girls use most and what their interests are;
 2. what technology teachers and school staff use most and what their interests are;
 3. what has changed in the ways teachers and school staff work since the spread of technology;
 4. what technology tools are available, which are actually used in our school and how often.
- ⇒ Elaborate questions to ask so that you get accurate information;
- ⇒ Talk to people in Portuguese and put the information into English;
- ⇒ Take a look at these tools for creating infographics.
 - https://www.canva.com/pt_br/criar/infografico/
 - <https://piktochart.com/>
 - <https://www.easel.ly/create/>
 - <https://www.visme.co/>
 - <https://infogr.am/>
 - <https://venngage.com/>
- ⇒ Pick your favorite and start up;
- ⇒ Remember to balance images and information;
- ⇒ Keep it concise and use impact words;
- ⇒ Look at examples;
- ⇒ Format it properly;
- ⇒ Hand it in on the scheduled day.

Module 3: Present Simple as a tool to write infographics.



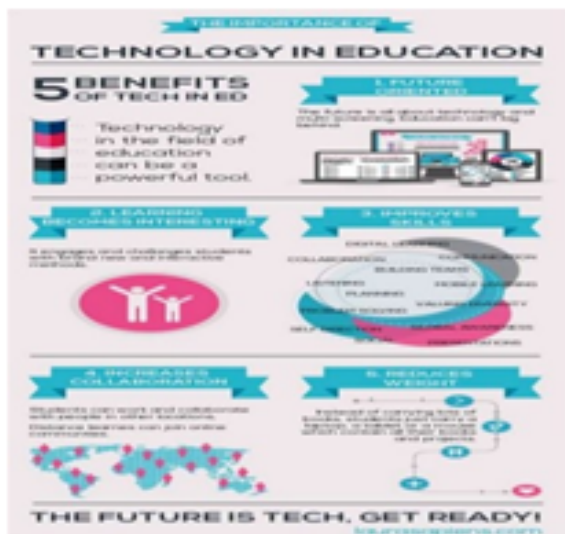
1. The use of technology in education has been growing worldwide. Read these and find out more about what teachers and students think of that.

Fill in according to the infographic on your left.

IN CHINA – MOST TEACHERS – 63% - 85% - 71%

- A. _____ of students say technology in the classroom could be a distraction.
- B. _____ of students say that they have more advanced technology available at home than at school.
- C. _____ of teachers say that technology makes it possible for them personalize learning.
- D. _____ say their students are more skillful with technology than they are.
- E. Most respondents _____ say they approve of social media for learning purposes.

2. Check the correct item according to the infographic below.



- A. Its main purpose is to
() describe the classroom routine of American teachers and students.
() present reasons why technology is a powerful education tool.
- B. The ones who benefit most from technology in education are
() teachers
() students

3. Observe both infographics and answer:

A. The subject "teachers" can be replaced by what pronoun?

() I () you () he () she () it () we () they

B. The subject "technology" can be replaced by what pronoun?

() I () you () he () she () it () we () they

C. In "It engages and challenges students with brand new and interactive methods", we add "s" to the main verb because:

☐) the subject (it) is equivalent to the third person singular.

☐) in the Simple Present Tense, "s", "es" or "ies" are always added to the main verb.

D. To form the negative form of the sentence "Most teachers says that their students know how to use technology better than they do", what do we use before the main verb?

☐) don't () doesn't

E. To form the negative form of the sentence "It engages and challenges students with brand new and interactive methods", what do we use before the main verb?

☐) don't () doesn't

F. In order to make questions in the Simple Present Tense, we use:

☐) do + subject (I/you/we/they) + main verb, does + subject (he/she/it) + main verb.

☐) does + subject (I/you/we/they) + main verb, do + subject (he/she/it) + main verb.

⇒ **REMINDER:**

REMEMBER:

Normally in the present tense we add S to the end of the verb in the 3rd person.

I/you/we/they	he / she / it
~~Speak~~	~~Speaks~~
Play	Plays
Give	~~Gives~~
Make	Makes

If the verb ends in O, S, SH, CH, X, Z, we add + ES in the third person.

I/you/we/they	he / she / it
Kiss	~~Kisses~~
~~Fix~~	Fixes
~~Watch~~	~~Watches~~
Crash	Crashes
Go	~~Goes~~

If the verb ends in a Consonant + Y, we remove the Y and add + IES in the third person.

I/you/we/they	he / she / it
~~Carry~~	~~Carries~~
~~Hurry~~	~~Hurries~~
~~Study~~	~~Studies~~
~~Deny~~	~~Denies~~

Source: http://www.grammar.cl/Present/Verbs_Third_Person.htm

4. Go back to the infographics you have read so far and analyze the use of the Simple Present. Then select some examples and list them below.

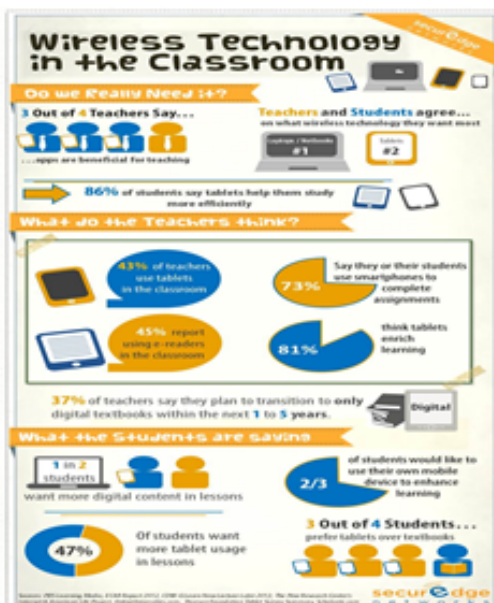
⇒ _____

⇒ _____

⇒ _____

Feedback and rewriting

- ⇒ Analyze your teacher's comments and remarks on your infographic draft.
- ⇒ Answer the questions below. They can help you improve your work.
- ☐) Is the information accurate and objective?
- ☐) Is there a balance between images and information?
- ☐) Are colors and shapes laid out harmoniously?
- ☐) Do the colors and shapes selected convey the information they represent?
- ☐) Is the infographic formatted properly?
- ☐) Is it attractive and easily understandable?
- ⇒ Taking the points above into account, rewrite your infographic accordingly and hand it in on due date, so that it can be shared with your classmates and the whole school.

**Module 4 – American Classrooms X Our Classroom**

1. Check the correct statements about the infographic below.

- ☐) Its colors convey its intention, which is comparing what teachers and students think.
- ☐) The numbers are strategically laid out to engage the reader's attention and drive them to the information.
- ☐) The images were selected randomly, regardless of their connection to the topics.
- ☐) The main aim of the infographic is to make readers reflect on the necessity for wireless technology in the classroom.
- ☐) In order to meet its goal, it compares teachers' and students' points of view.

2. Do as requested.

A. Select three pieces of information from the text and write them down in Portuguese.

- ☺ _____
- ☺ _____
- ☺ _____

B. What tense is used? Explain.



C. Write a paragraph summarizing the information you could access by reading the text.

D. What is your personal opinion concerning the use of technology in the classroom?

Final production and sharing

- ⇒ Once more, get back to your text and check your teacher's notes in order to see what can still be improved.
- ⇒ Go over the questions in the section Reviewing and Rewriting.
- ⇒ Make the necessary adjustments to make sure your work is well done and ready to be shared.
- ⇒ Next class you should be ready to present your work to your classmates as well as watch their presentations.
- ⇒ Afterwards, we will set up a date when all teams will arrange their infographics along the pathway. We will have other classes coming and listening to our findings as to how boys and girls, teachers and other staff use technology (or not), as well as the tools available at school and how often they are used.