

Sequência de Formação para Professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os saberes e as capacidades docentes

Claudia Lopes **PONTARA***
Vera Lúcia Lopes **CRISTOVÃO****

* Doutoranda em Estudos da Linguagem pela UEL. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação. Contato: clpontara@bol.com.br.

** Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL). Tem estágio de Pós-Doutorado (2007-2008) no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP e no PPG em Estudos Linguísticos da UFMG (2012). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013. Contato: veraluciacristovao@gmail.com.

Resumo:

Este artigo, parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, visa a investigar se as atividades propostas em uma Metassequência Didática promovem possibilidades de estabelecer relações com os saberes e as capacidades docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; LIBÂNEO, 2012, 2015; STUTZ, 2012) requeridos ao professor para sua atuação enquanto trabalhador da educação. Os dados apresentados recaíram sobre o material (Metassequência Didática) utilizado durante um curso ofertado aos professores de língua inglesa ao participarem de uma Sequência de Formação (SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; DOLZ; GAGNON [no prelo]; FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO [no prelo]), tendo sido analisados a partir de suas macroestrutura e sinopse, relacionando-os aos saberes e às capacidades docentes. Os resultados mostram que a Metassequência Didática aproxima-se da organização de uma Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013), além de suas atividades apresentarem potencialidades de abordar certos saberes e capacidades docentes; o que nos leva a afirmar, de uma forma ainda preliminar, que o material constitui-se um instrumento de mediação que pode vir a colaborar com o desenvolvimento (LEONTIEV, 2004; VIGOTSKI, 2009; CLOT, 2007, 2010; LIMA, 2016) dos professores envolvidos.

Palavras-chave:

Sequência de formação. Metassequência Didática. Saberes e capacidades docentes.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 21, n. 2, p. 172-198, ago. 2018

Recebido em: 01/06/2018

Aceito em: 25/08/2018

Sequência de Formação para Professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os saberes e capacidades docentes¹

Claudia Lopes Pontara; Vera Lúcia Lopes Cristovão

INTRODUÇÃO

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 estrangido a padrões econômicos que se instalam em determinada sociedade, em determinado período histórico.

Nesse sentido, pensar a formação do profissional “professor” 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 –, remete-nos ao neoliberalismo, o qual impõe ao sistema educacional, de acordo com Kuenzer (2005), uma pedagogia da exclusão, caracterizada por duas expressões: “exclusão includente” e “inclusão excludente”. Obviamente, isso se reflete no processo da formação do professor, tanto inicial quanto continuada.

É buscando, portanto, alternativas para a construção de um processo de formação continuada de fato emancipatória que apresentamos a proposta de uma Sequência de Formação (SF) a ser ofertada a professores de língua inglesa da rede pública do estado do Paraná. Dessa forma, este artigo se organiza em torno da seguinte pergunta: as atividades propostas em uma Metasequência Didática (MSD) promovem possibilidades de estabelecer relações com os saberes e as capacidades docentes requeridos ao professor para sua atuação enquanto trabalhador da educação? Para tanto, em nossas análises, apresentamos a organização geral da MSD, discutindo sua macroestrutura e a sinopse de suas duas primeiras partes, buscando estabelecer relações entre o referido material e os saberes e as capacidades

¹ Artigo baseado no trabalho de conclusão da disciplina “Gêneros textuais como objetos de ensino e gestos do trabalho educacional: elementos para uma pesquisa empírica no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio”, ministrada pela Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento no primeiro semestre de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – PPGEL-UEL.

requeridos para a atuação desses trabalhadores – ou seja – os saberes e as capacidades docentes.

Com o intuito de atingir o objetivo proposto, dividimos este artigo em seis seções, incluindo a introdução. A seguir, apresentamos os referenciais de base que subsidiam nossas discussões, a saber: o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (MACHADO, 2005; BRONCKART, 2006, 2012; CRISTOVÃO; MACHADO, 2011); o ensino de línguas por meio de gêneros de texto e o procedimento Sequência Didática – SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013); Sequência de Formação – SF (SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, [no prelo]; DOLZ; GAGNON [no prelo]). Seguimos, ainda, com uma discussão em relação aos saberes e às capacidades docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; LIBÂNEO, 2012, 2015; STUTZ, 2012), bem como sobre a formação continuada do professor e o seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2004; CLOT, 2007, 2010; VIGOTSKI, 2009; LIMA, 2016). Expomos, na sequência, o nosso percurso metodológico; depois, apresentamos e discutimos nossos resultados de análises. Finalmente, concluímos com algumas considerações, as quais ainda tomamos como preliminares, uma vez que este é um recorte de uma pesquisa de doutoramento ainda em andamento.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

O Interacionismo Sociodiscursivo: alguns conceitos e suas relações com os processos de formação continuada de professores de línguas

O ISD apresenta-se como um quadro teórico-metodológico que dá, ao ensino de línguas, um caráter de interação. De acordo com Bronckart (2006, p. 10),

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e, contesta, portanto, a atual divisão das Ciências Humanas/Sociais: neste sentido, não é uma corrente propriamente lingüística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano.

Com base no entendimento de que a língua é um fenômeno social e que, por conseguinte, a interação social assume papel imprescindível na constituição da linguagem, e vice-versa, o ISD articula seus conceitos-chave, considerando “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 2012, p. 30-31). O autor enfatiza que a linguagem, sendo constitutiva das atividades sociais (gerais) do ser humano, apresenta-se como estritamente relacionada a elas. Assim, a atividade geral, como fenômeno coletivo, demanda a atividade da linguagem, tendo os “gêneros como verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem que realizemos ações de linguagem, participando das atividades sociais de linguagem” (SCHNEUWLY, 1994, p. 160-162 apud MACHADO, 2005, p. 251).

Nessa perspectiva teórica, a concepção do ensino de línguas com base em gêneros de texto contrasta com os métodos tradicionais desse ensino, trazendo, por sua vez, uma revalorização do ensino textual com vistas a um agir linguageiro, motivado por uma agir social.

Nesse caminho de apropriação dos gêneros de texto pelos alunos, os autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82) apresentam o procedimento SD e o definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cujo objetivo é ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, possibilitando-lhe escrever e/ou falar de uma maneira mais apropriada em uma dada situação de comunicação. Para tanto, a elaboração de uma SD deve partir de uma estrutura de base, conforme definido pelo grupo de pesquisadores de Genebra, constituída de 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.

Reportamo-nos, nesse momento, à noção de gênero de texto como instrumento de mediação para o ensino de línguas, bem como um conteúdo básico desse ensino, possibilitando estabelecer atividades que venham a contribuir para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem (CL)² dos estudantes, as quais todos nós mobilizamos na compreensão e produção textual, de acordo com Dolz e Schneuwly (2010). Sendo assim, é preciso buscarmos caminhos para que nossos alunos tenham possibilidades de se envolver em operações por meio de atividades mobilizadoras de conhecimentos científicos, possibilitando a esses alunos trilharem caminhos que os levem a se desenvolver – nossa principal meta enquanto professores. Nesse sentido, a formação continuada apresenta-se como fator crucial para o contínuo desenvolvimento profissional dos professores, fazendo-se necessário (re)pensar o modo de organização e oferta dessas formações.

O que estamos sugerindo, pois, não é um momento isolado e desconexo de formação continuada sobre gêneros de texto, procedimento SD, as CL, dentre outros conceitos, e, sim, um *continuum* de formação que se efetive por meio de gêneros e da SD, visando ao desenvolvimento não somente das capacidades de linguagem dos professores, mas 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, também pela sua vivência na prática, situação que buscamos efetivar ao adotarmos uma metassequência didática como material de base para se trabalhar com os professores em formação.

Levando em consideração a definição de SD já apresentada anteriormente, cunhamos uma definição para o que denominamos MSD: um conjunto de atividades organizadas, de

² São as operações necessárias para uma ação de linguagem que, na visão vigotskiana de instrumento, permitem transformar o conhecimento por meio de interações em situações de comunicação específicas em um processo contínuo de avaliação (de si, do outro e da própria situação) (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20).

maneira sistemática, em torno de uma sequência didática, cujo objetivo é ajudar o professor em formação a compreender e dominar o referido gênero, possibilitando-lhe agir por meio desse gênero em seus contextos de trabalho, envolvendo processos de ensino e aprendizagem. O trabalho com a MSD seria um dos componentes de uma Sequência de Formação, concepção adotada por nós com vistas a organizar a formação continuada, foco deste estudo.

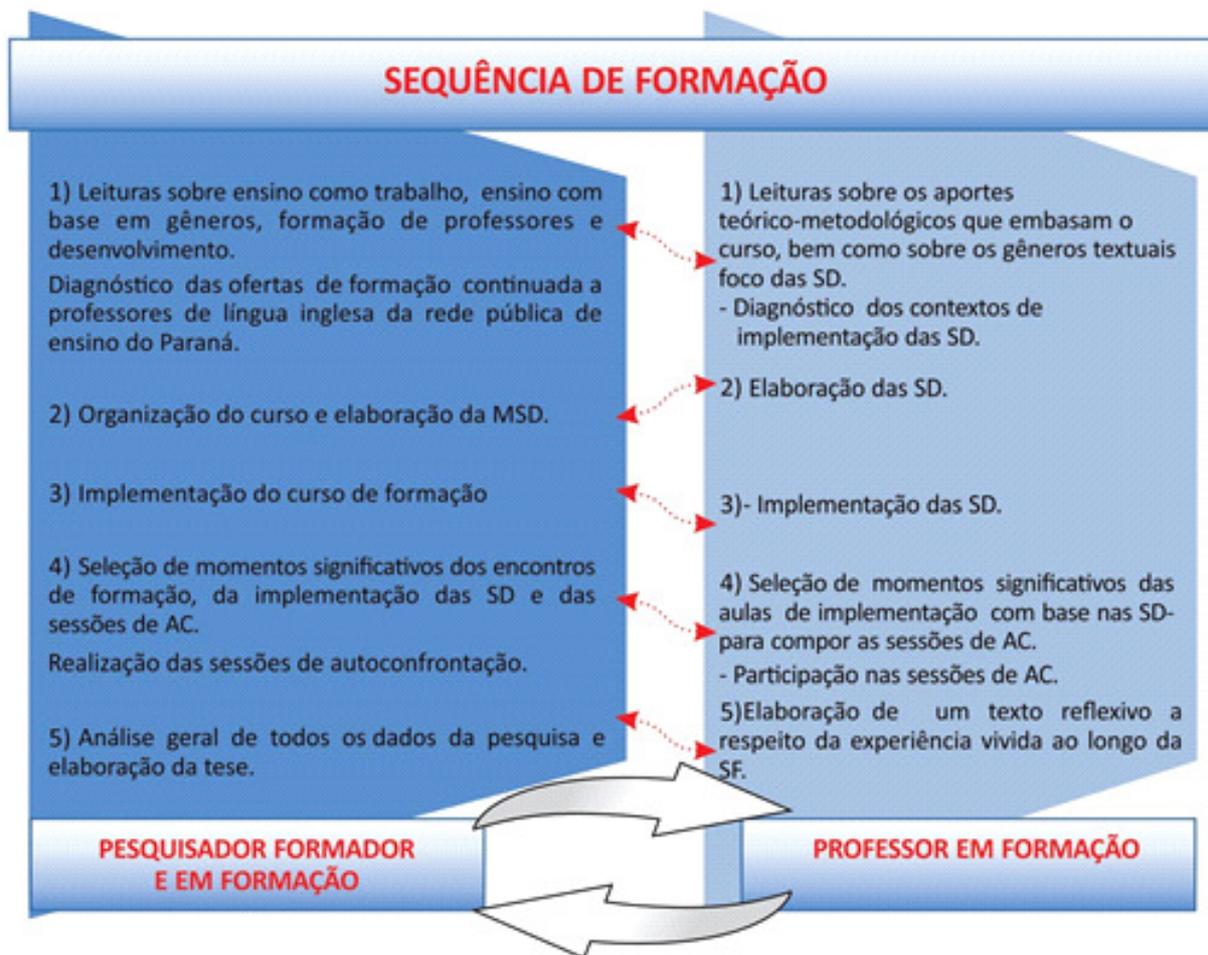
De acordo com Silva (2013), uma SF constitui-se em um conjunto de lições/ aulas ou cursos realizados por professores formadores das Escolas de Formação de Professores de nível superior na Suíça francófona. Assim, trazemos para este estudo uma SF³, entendendo-a como sendo um dispositivo didático que engloba um conjunto de ações voltadas à formação de professores 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 utilizarmos dos instrumentos de autoconfrontação (AC).

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; 5) Análises dos resultados obtidos ao longo do processo da SF. A Figura 1, na página seguinte, intenciona demonstrar as relações estabelecidas em uma SF.

O pesquisador formador, assim como o professor 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 dirige-se, desse modo, tanto ao professor pesquisador que se encontra também em formação, quanto ao professor em formação que participa do curso a ele 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.

³ Francescon, Cristovão e Tognato (no prelo) também apresentam discussões acerca da Sequência de Formação, compreendendo-a “enquanto dispositivo didático, apresentando o conceito a partir de sua concepção abordada pela Escola de Genebra”.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 1 – Sequência de Formação – relações estabelecidas

A Formação Continuada e o Desenvolvimento do Professor

Entendendo que o desenvolvimento humano depende da apropriação da cultura, tanto material quanto intelectual, ambas produzidas por meio de atividade criadora e produtiva do homem – o trabalho –, acreditamos e defendemos que é por meio da interação social que o homem se forma, sendo necessário haver apropriações por parte do sujeito para que, em consequência disso, haja o seu desenvolvimento. Leontiev (2004, p. 272), ao tratar desse processo de apropriação, expõe:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, constituindo um processo de educação, demanda atividades praxeológicas e linguageiras, ambas interconectadas, o que fatalmente nos remete aos gêneros (da atividade ou de texto), os quais apresentam-se modificados/complementados/redefinidos pelo estilo, o que ocorre mediante o agir individual de cada agente.

De acordo com Clot (2010), assim como o gênero do discurso⁴/de texto está sempre vinculado a uma situação no mundo social, também os gêneros da atividade o estão. Gênero do discurso/de texto, na definição de Clot (2010, p. 120), é tido, então, como “um estoque de enunciados previsíveis, protótipos das maneiras de dizer ou de não dizer, em um espaço tempo sociodiscursivo”.

Analogamente ao conceito de gêneros, Clot (2010, p. 122) apresenta o conceito de gênero da atividade:

O gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta.

Com relação ao trabalho, teríamos que essa é uma atividade/ação engendrada em um mundo social, envolvendo um agir geral, o qual demanda um agir linguageiro envolvendo, necessariamente, gêneros de texto, sendo, dentro desse complexo sistema que se efetiva, o que Clot (2010) denomina de gêneros da atividade.

Presente tanto no que se refere aos gêneros de texto quanto nos chamados gêneros da atividade, o estilo surge como adaptações aos gêneros, transformando-os, desenvolvendo-os, mantendo-os em movimento:

Cada sujeito interpõe, entre si e o gênero coletivo que ele mobiliza, seus próprios retoques do gênero. O estilo pode ser definido, portanto, como uma metamorfose do gênero em curso de ação (CLOT, 2010, p. 127).

Temos, então, que o domínio do gênero, seja do texto ou da atividade, permite ao indivíduo transgredir, renovar, modificar esse mesmo gênero, aprimorando-o ou amputando-lhe suas características essenciais (a depender do efetivo domínio do gênero de texto/da atividade por parte do indivíduo, além de seu real motivo para o agir com e a partir daquele gênero de texto/da atividade), pois “O estilo individual é, antes de mais nada, a

⁴ Empregamos o termo “gêneros do discurso” por ser essa a terminologia usada por Clot ao tratar do assunto. Contudo, deixamos clara a nossa filiação ao ISD e, portanto, a nossa opção pela terminologia “gêneros de texto”.

Assim, teríamos no contexto desta pesquisa um conjunto de professores que, ao se envolverem em uma atividade geral (participação na SF), mobilizam suas atividades linguageiras, o que demanda a busca por N gêneros de texto com vistas a promover as interações requeridas; interações estas que conduzem a N gêneros da atividade profissional, dentre eles: participação em um curso, produção de material didático, implementação do material produzido etc.. sendo, cada um desses gêneros da atividade, modificados/transgredidos pelo estilo e pelo motivo de cada professor participante. Essas inter-relações, demonstradas na Figura 2, estão sempre mediadas por instrumentos e inseridas em um contexto sócio-histórico e culturalmente dado, podendo vir a desencadear processos de desenvolvimento dos profissionais envolvidos. No entanto, cabe a cada profissional a tarefa mais íntima de estabelecer os motivos que o levem a agir por meio daquela atividade, de modo a se tornar significativa para ele, envolvendo-o em conflitos geradores de desenvolvimento. Caso contrário, serão apenas sucessões de ações não significativas para o sujeito nelas envolvido, impossibilitando/dificultando o seu processo de desenvolvimento, dos saberes e das capacidades docentes, no caso específico deste estudo.

É preciso, portanto, ter claramente definido quais são os saberes profissionais mobilizados por um professor no desenvolvimento de sua profissão (LIBÂNEO, 2015). É o próprio Libâneo quem nos direciona para dois grandes grupos que nos remetem a dois tipos de conhecimentos envolvidos no trabalho docente: o conhecimento disciplinar (que envolve métodos investigativos da ciência ensinada) e o conhecimento pedagógico (no qual se incluem métodos de ensino). Para tanto, o autor apoia-se na teoria do ensino para o desenvolvimento humano, de Davidov, a qual, segundo Libâneo (2015, p. 630), visa “propor formas de integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento didático”.

Estabelecemos um diálogo possível entre os conhecimentos disciplinar e pedagógico de Libâneo com 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) –, apoiamo-nos também em Stutz (2012)⁵. A autora apresenta os saberes docentes (contexto, metodologia, recursos, planificação das aulas, regência das aulas, aprendizagem autônoma, avaliação de aprendizagem), bem como as capacidades docentes inerentes a tais saberes para o ensino de línguas na formação inicial. Embora nosso foco de pesquisa não seja a formação inicial, entendemos que, em um processo de formação continuada, todos esses saberes e capacidades podem ser abordados, a depender das propostas de trabalho apresentadas para cada contexto de formação. O Quadro 1 apresenta esses saberes e essas capacidades:

⁵ Stutz apresenta essas categorias com base em Hofstetter e Schneuwly (2009) e também com base no documento “Portfolio européen pour les enseignants en langues em formation initiale” (PEPELF, EUROPA, 2007). Em virtude de nossas análises e estudos, propomos expansões/adaptações às categorias apresentadas por Stutz.

Quadro 1 – Saberes e capacidades na formação de professores de línguas

Os saberes e as capacidades para o ensino de línguas na formação de professores	
Saberes	Capacidades
1) Relacionados aos Contexto	<p>Capacidade de reconhecer/compreender elementos contextuais com vistas a agir a partir:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) das exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais. b) dos objetivos e necessidades dos alunos. c) do papel do professor de LE, considerando: <ul style="list-style-type: none"> i - auto-avaliação dos professores. ii - avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos adotados. iii - os recursos da pesquisa. iv - o aceite do retorno de informações dos colegas professores, bem como do professor formador. 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 de procedimentos de pesquisa. d) dos recursos e restrições disponíveis nas instituições de ensino.
2) Relacionados à Metodologia	<p>Capacidade de analisar/avaliar, organizar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem com relação:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) à seleção e progressão de gêneros de texto observando situações praxeológicas e linguageiras. b) à produção oral e à produção escrita dos alunos. c) à interação oral e à interação escrita. d) à compreensão oral e escrita. e) à análise linguística. f) ao léxico. g) a elementos culturais.
3) Relacionados aos Recursos	<p>Capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) analisar e/ou selecionar livros/materiais didáticos, paradidáticos. b) selecionar textos adequados às situações praxeológicas e linguageiras propostas nas aulas. c) produzir/adaptar atividades, materiais didáticos. d) selecionar e utilizar recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).
4) Relacionados à Planificação das aulas	<p>Capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) identificar os objetivos de ensino e aprendizagem. b) planificar os conteúdos das aulas. c) organizar o curso.
5) Relacionados à Regência das aulas	<p>Capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) elaborar e implementar a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente. b) apresentar um conteúdo linguístico com base no gênero de texto foco do estudo da aula, estabelecendo relações com conteúdos locais/internacionais, bem como as relações entre língua e cultura. c) interagir com os alunos durante a aula. d) gerenciar a classe. e) utilizar a língua alvo. f) gerenciar conflitos diversos que emergem durante o processo de ensino e aprendizagem.
6) Relacionados à Atitude autônoma	<p>Capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. b) inserir tarefas (de classe e de casa) adequadas ao aprendizado dos alunos. c) planificar e gerenciar projetos. d) utilizar ambientes de aprendizagem virtual. e) organizar atividades extraclasse. f) assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho. g) atribuir motivos claros e bem definidos a suas ações de modo que se constituam em atividades geradoras de desenvolvimento para si e seus alunos.

continua

7) Relacionados à Avaliação do processo de ensino e aprendizagem	Capacidade de: <ul style="list-style-type: none"> a) compreender e elaborar instrumentos de avaliação adequados aos conteúdos trabalhados. b) estabelecer critérios claros de avaliação. b) reconhecer o desenvolvimento dos alunos. c) promover auto-avaliação dos alunos. d) reconhecer e analisar erros dos alunos como parte do processo de desenvolvimento. e) refletir sobre o processo de ensino organizado por si a partir das prescrições oficiais, da progressão dos conteúdos elencados e das características de seus alunos. f) promover sua auto-avaliação. g) reconhecer e analisar seus próprios erros como parte do processo de seu desenvolvimento profissional. h) refletir sobre seu próprio processo de desenvolvimento.
8) Relacionados ao Conhecimento teórico-científico	Capacidade de: <ul style="list-style-type: none"> a) compreender e dominar os conteúdos específicos e as abordagens teórico-metodológicas de seu ensino. b) realizar pesquisas visando ao conhecimento sobre os alunos e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e aprender, sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o seu contexto de trabalho. c) compreender o conteúdo específico de sua disciplina enquanto instrumento simbólico mediador nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Stutz (2012).

Assumimos, assim como Bronckart e Dolz (2004), o termo capacidades para trazer a discussão acerca dos saberes docentes. Fazendo uma contraposição ao termo competências, os autores 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 e FRIEDRICH, 1999; BRONCKART e SCHURMANS, em fase de elaboração) 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 agentes (os professores, 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).

Nessa perspectiva teórica, 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 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 contribuam para o desenvolvimento dos alunos – objetivo maior de todo o trabalho do professor.

PERCURSO METODOLÓGICO

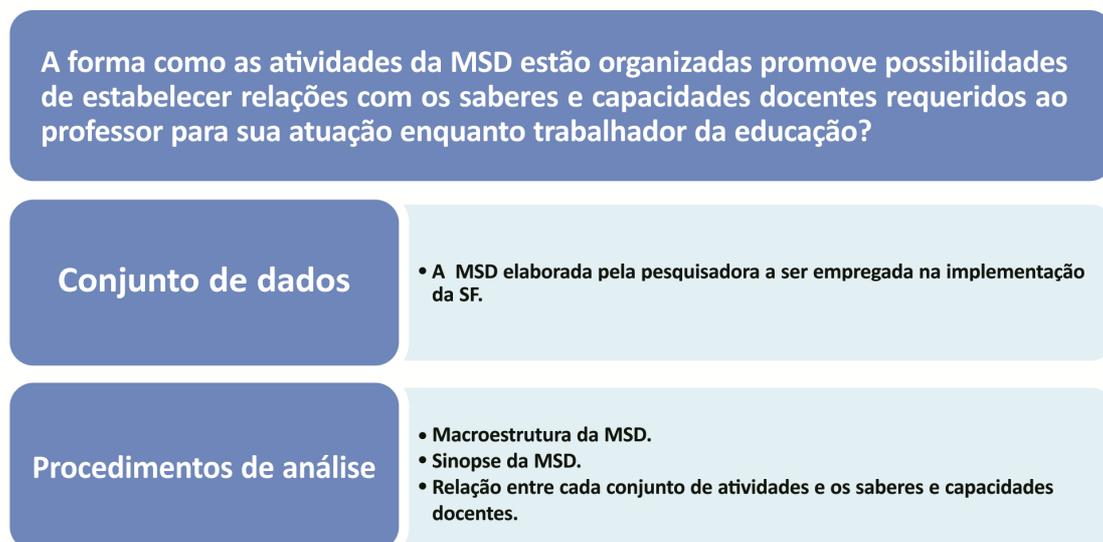
Ao assumir como base epistemológica fundante para este estudo os preceitos ontológicos do ISD postulado por Bronckart (2012) e tido como “ciência do humano”, desenvolvemos este trabalho partindo do entendimento de que as atividades gerais se constituem na interação social via linguagem, ao mesmo tempo em que as atividades de linguagem são constituídas a partir das atividades gerais. Dessa forma, as ações humanas não podem ser deslocadas do ambiente sócio-histórico-cultural em que se processam.

Partindo desses pressupostos e, inserindo essas reflexões no campo das pesquisas em Linguística Aplicada, definimos nossa pesquisa de doutoramento como sendo um estudo à luz do ISD e da Teoria Histórico Cultural (THC), envolvendo um experimento didático formativo (EDF)⁶, do qual faz parte a Sequência de Formação.

Partindo da concepção de que uma SF configura-se como um dispositivo didático composto por um conjunto de ações visando à formação de professores, segue, no Quadro 2, a pergunta de pesquisa, o conjunto de dados e os procedimentos de análise voltados a um dos instrumentos empregados em uma dessas ações da SF – o material didático produzido para ser trabalhado com os professores durante o curso organizado pela pesquisadora –, ou seja, a MSD.

⁶ De acordo com Sforzi (2015), em um EDF o pesquisador planeja atividades de ensino especialmente para fins da pesquisa, cuja intenção é intervir para colocar em *movimento* os processos que visa investigar. [...] As fontes de pesquisa são aulas videogravadas, materiais escritos e outros tipos de material produzidos pelo professor/pesquisador e pelos estudantes durante a intervenção. Na análise, a atenção do pesquisador volta-se tanto para os dados do ensino quanto para os da aprendizagem, já que a intenção é identificar o efeito da interação entre esses dois processos (SFORZI, 2015, p. 381).

Quadro 2 – Pergunta de pesquisa, conjunto de dados, procedimentos de análise relacionados à MSD



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme já esclarecido, o objetivo deste artigo recai somente sobre um item de nosso conjunto de dados da pesquisa de doutorado em andamento, ou seja, a análise do material utilizado como fio condutor para a implementação do curso aos professores participantes.

Passamos, a seguir, para as análises já mencionadas.

ALGUMAS ANÁLISES E DISCUSSÃO

Conforme explicitado, utilizamos, em nosso estudo de doutorado, o método de pesquisa EDF, advindo da Teoria Histórico Cultural, o qual aliamos a um processo de formação continuada denominado de Sequência de Formação, com base no Interacionismo Sociodiscursivo.

Neste artigo, tratamos da organização do curso a ser ofertado aos professores, bem como apresentamos e analisamos o material utilizado durante o referido curso.

O Curso

O estado do Paraná possui um documento norteador para a oferta do 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 deve considerar a língua enquanto discurso em uma prática social, prática esta que se efetiva mediante um texto, requerendo, portanto, um gênero de texto. Entendemos,

assim, que as formações continuadas ofertadas aos professores devam 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, mas também contínuas, isto é, que se constituam de modo a permitirem que se estabeleça um processo de construção do conhecimento visando ao desenvolvimento dos professores participantes.

Nesse sentido, organizamos o curso (uma das etapas que compõem a SF) com base nos aportes teórico-metodológicos do ISD⁷, que apresenta o procedimento SD como uma forma de implementação desse ensino. O Quadro 3 apresenta a estrutura geral do curso:

Quadro 3 – O curso de formação

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 de texto por meio do procedimento Sequência Didática.
Carga-horária	• 40 horas-aulas, sendo 30 presenciais e 10 a distância.
Público-alvo e número de vagas	• Professores de língua inglesa do Ensino Médio, 20 vagas.
Dia e horário de realização	• Quintas-feiras*, no período vespertino, das 13h45 às 16h45.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

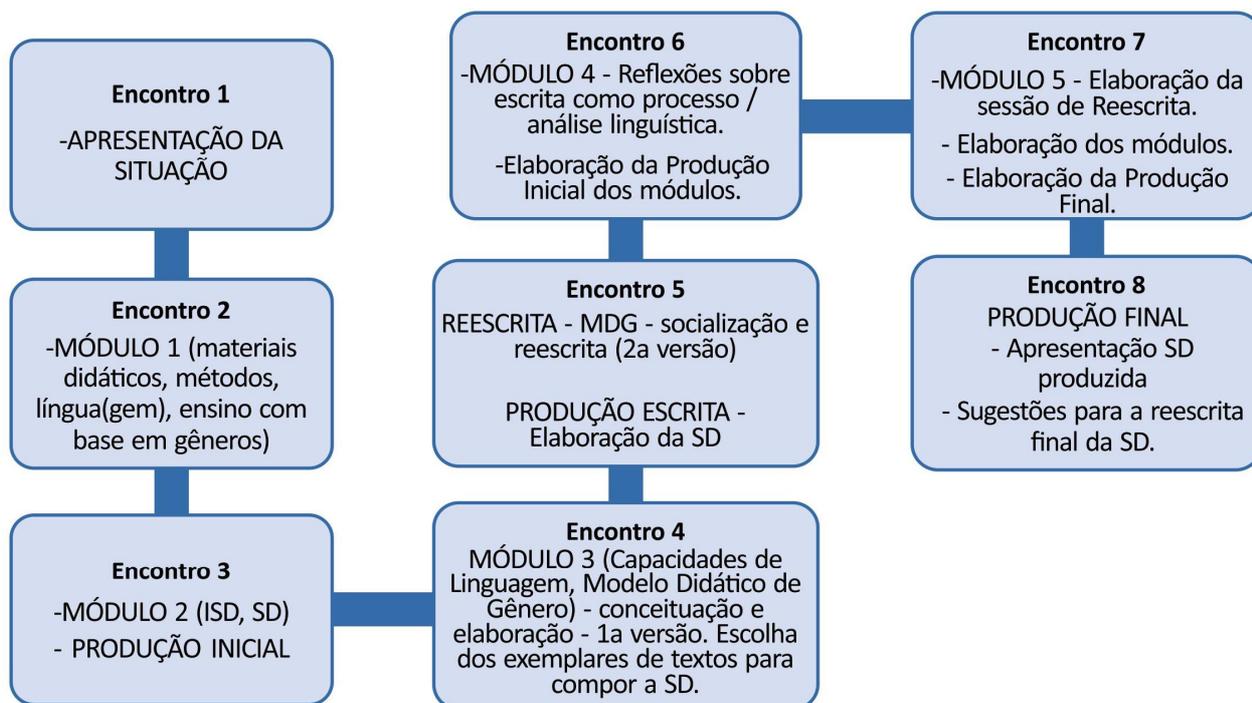
* Esclarecemos que a quinta-feira foi escolhida para a realização do curso por ser esse o dia determinado pela SEED para cumprimento da hora-atividade dos professores de língua estrangeira; sendo solicitado pelo NRE que o curso acontecesse neste dia.

Após passar pelos trâmites de autorização requeridos pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), o projeto de oferta do curso foi devidamente autorizado e iniciamos o processo de divulgação junto às escolas, o que se deu via Núcleo Regional de Educação (NRE). A princípio, a oferta seria somente para os professores do Ensino Médio do município

⁷ Entendemos que outros aportes teóricos com base interacionista poderiam também, em outros momentos, nortear a organização das formações continuadas para os professores de línguas, sendo interessante, inclusive, que os professores se apropriassem de outros referenciais para poderem realizar suas escolhas pedagógicas de forma mais consciente, pautados por aportes teóricos claramente definidos.

de Apucarana, onde se localiza a sede do NRE. Contudo, possibilitamos que professores de outros municípios e também do Ensino Fundamental pudessem se inscrever, tendo em vista o pouco número de inscritos do município de Apucarana⁸. Obtivemos, então, um total de 11 inscritos, assim distribuídos: 4 de Apucarana; 1 de Jandaia do Sul; 4 de Arapongas; 2 de Mauá da Serra. Desse total, apenas 7 concluíram o curso integralmente.

A Figura 3 apresenta a macroestrutura do curso, em seus oito encontros:



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 3 – O curso em sua macroestrutura

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 aproximar-se da estrutura de uma Sequência Didática. Os termos “apresentação da situação”, “módulos”, “produção inicial”, “reescrita”, “produção final” têm a intenção de já ir proporcionando uma certa familiaridade terminológica aos professores.

A Figura 3 apresenta uma das etapas da SF em que os professores em formação se envolveram, no ano de 2017. Após concluída essa etapa, os docentes passarão, no ano de

⁸ Importa, nesse momento, esclarecer que muitos professores manifestaram interesse em participar da formação. Contudo, o fato de terem aulas no dia e no horário estipulados para a realização dos encontros impossibilitou a participação. E, nesse tocante, chamamos a atenção para a necessidade de se manter o mínimo de horas-atividade – H/A estabelecidas em Lei (o que não acontece no Paraná), e também alertamos para a necessidade de se repensar a organização dessas H/A para que as formações ofertadas pela SEED e/ou por outras instituições possam acontecer de forma mais eficaz e eficiente.

2018, para a implementação das SD produzidas por eles e, na sequência, acontecerão as sessões de AC.

A Macroestrutura do Material Utilizado na Implementação do Curso

Tendo em vista as escolhas teóricas por nós assumidas, as quais também escolhemos para nortear o curso ofertado aos professores, procuramos produzir um material que, a partir de sua própria organização, pudesse ir indicando aos professores algumas das especificidades de um material elaborado para o ensino de línguas com base no procedimento SD. Assim, denominamos nosso material de uma MSD, visto ter sido constituído de forma a assemelhar-se 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.

A MSD organizou-se 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 base, conforme indicamos no Quadro 4:

Quadro 4 – Leituras realizadas ao longo do curso

ENCONTRO	SUGESTÕES PARA LEITURA
ENCONTRO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns aspectos do ensino de língua estrangeira dos métodos ao pós-método. (PONTARA,2015) • Textos e gêneros de texto para o Interacionismo Sociodiscursivo. (PONTARA,2015) • A Sequência Didática e suas especificidades. (PONTARA, 2015)
ENCONTRO 3	<ul style="list-style-type: none"> • As capacidades de linguagem e suas relações com a SD. (PONTARA,2015); (STUTZ, 2012)
ENCONTRO 4	<ul style="list-style-type: none"> • O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto Modelo Didático de Gênero. (TAMAROZI e CRISTÓVÃO, 2007) • O modelo didático dos gêneros - <i>comics, comic strip, political cartoon</i>. (PONTARA,2015)
ENCONTRO 5	<ul style="list-style-type: none"> • A escrita no contexto escolar. (PONTARA, 2015) • Gramática / análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio da sequência didática: uma análise parcial. (PONTARA,CRISTÓVÃO, 2017)
ENCONTRO 6	<ul style="list-style-type: none"> • Sequências didáticas para o ensino de línguas. (CRISTÓVÃO, 2009)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

À medida que os encontros iam acontecendo, as sugestões de leitura eram indicadas aos participantes, para que pudessem ler e trazer as contribuições no encontro seguinte,

quando os textos eram discutidos. Além das sugestões mencionadas no Quadro 4, também apresentamos aos professores uma vasta referência bibliográfica para que pudessem fazer outras leituras acerca das temáticas tratadas no decorrer do curso, de acordo com seus interesses⁹.

Organizado em um total de 22 páginas, o material apresenta a seguinte página inicial:

Nível: Formação Continuada para Professores de línguas
Professora Formadora:
Disciplina: Língua Inglesa
Conteúdos: Concepção de lingua(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.
Objetivos: 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.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 4 – Página inicial da MSD

⁹ As referências de leituras indicadas como Pontara (2015) são partes teóricas da dissertação de mestrado “Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa”.

Observamos que os conteúdos elencados, como também os objetivos traçados, buscam propiciar espaços para que os professores não somente realizem estudos de ordem teórica ou elaborem 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.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 5, a macroestrutura da MSD de acordo com cada encontro programado:

Quadro 5 – Macroestrutura da MSD

	Estrutura da MSD	Temática envolvida	Recursos	Relação com o procedimento SD
Encontro 1	Apresentação da situação	- Diagnóstico do conhecimento prévio dos professores em formação.	- Questionário reflexivo. - Material impresso.	Apresentação da situação
		- O papel da educação e do professor. - Definição do agir praxeológico que norteará o desenvolvimento do curso.	- Material impresso. - Vídeos.	
Encontro 2	- Módulo 1	- Análise de atividades de livros didáticos e métodos/abordagens de ensino de línguas. - Concepção de língua(gem). - Ensino com base em gêneros. - Interacionismo sociodiscursivo.	- Material impresso. - Livros didáticos. - Vídeos. - Slides em Powerpoint	Módulos necessários para a apropriação de determinados conteúdos.
Encontro 3	Produção inicial	- Análise de sequências didáticas.	- Material impresso.	Produção inicial (atividade diagnóstica)
	- Módulo 2	- Sequência didática. - Capacidades de linguagem. - Modelo didático de gênero.	- Material impresso. - Vídeo.	Módulos necessários para a apropriação de determinados conteúdos.
Encontro 4	- Módulo 3	- Elaboração do modelo didático de gênero.	- Material impresso. - Laboratório de informática.	
Encontro 5	- Módulo 4	- Modelo didático de gênero – análise por meio de uma lista de constatação.	- Material impresso.	1ª produção
	Produção escrita	- Elaboração da sequência didática.	- Material impresso. - Laboratório de informática.	
	Módulo 5	- Análise linguística. - Escrita como processo.	- Material impresso.	Módulos necessários para a apropriação de determinados conteúdos.
Encontro 6	- Retomando a produção escrita	- Sequência didática – análise por meio de elaboração uma lista de constatação.	- Material impresso.	Revisão e reescrita.
Encontro 7	- Retomando as capacidades de linguagem	- Sequência didática – análise das atividades das SD produzidas.	- Material impresso.	Revisão e reescrita.
	- Momento de revisão e reescrita	- Lista de constatação	- Material impresso.	Revisão e reescrita.
Encontro 8	Finalizando a produção escrita	- Análise final das SD produzidas.	- Datashow. - Material impresso.	Produção final.
	Socializando as SD produzidas	- Publicação dos materiais produzidos no Blog (agir praxeológico determinado pelo grupo).	- Laboratório de informática.	Circulação social do texto produzido.
	Autoavaliação	- Realização de uma autoavaliação oral e escrita.	- Material impresso.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A macroestrutura pôde demonstrar, de uma forma ampla, como o processo de formação foi organizado para um total de 40 horas-aula, quais instrumentos de mediação foram escolhidos pela professora formadora e qual a relação estabelecida entre cada uma das partes da MSD e o dispositivo SD proposto pelo grupo de pesquisadores de Genebra.

O material foi dividido em oito *handouts*, correspondentes a cada um dos encontros. A cada encontro, um *handout* era entregue para que, então, as atividades pudessem ser desenvolvidas. Contudo, como autocrítica, entendemos que teria sido mais adequado que o material fosse todo ele entregue aos professores já no início do curso, como forma de poderem visualizar o processo de formação pelo qual passariam durante os encontros. Além disso, proporcionaria a eles melhores condições de associarem a forma de organização do material à organização de uma SD, fato que talvez não tenha ficado assim tão claro para todos os participantes.

A despeito das críticas acima apresentadas, consideramos que o material, 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, em oposição a um produto final, cujo objetivo, muitas vezes, é apenas a atribuição de uma nota.

Ao trazermos a etapa denominada “Produção Inicial”, diferentemente da SD genebrina, não solicitamos aos professores que elaborassem uma SD, mas, sim, que analisassem diversos materiais, denominados por seus autores como sendo SD. Isso porque julgamos não ser viável que os professores se pusessem a elaborar uma SD já no início do curso, tendo em vista a complexidade de tal gênero.

Isto posto, justifica-se, então, a outra denominação acrescentada por nós como “Produção Escrita” (momento em que efetivamente os professores começaram a elaborar suas SD), tendo sido retomada na etapa seguinte, denominada “Retomando a produção escrita”. Posteriormente, já com a SD mais organizada, cada grupo de professores 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 professores olharam não somente para suas SD, mas também para as SD produzidas pelos colegas, para que pudessem obter maiores subsídios para a reescrita final. Ainda, para enfatizar a necessidade de que as produções orais ou escritas precisem circular em contextos que extrapolem as quatro paredes da sala de aula e, quiçá, 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 publicadas em um blog.

Finalmente, trouxemos um último momento, denominado “Autoavaliação”, para que os professores participantes pudessem refletir sobre os diversos momentos de sua participação no curso.

Passaremos, a seguir, para a sinopse da MSD.

Sinopse da MSD

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 sobre um material utilizado em uma sequência de formação, 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 a sua macroestrutura e seus subníveis, bem como sua disposição sequencial, relacionando-os aos conteúdos gerais propostos.

Apresentamos os níveis de análise de acordo com as seguintes¹⁰ especificações:

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

O Quadro 6 (na página seguinte) apresenta a sinopse de duas etapas do material: a Apresentação da Situação e o Módulo 1, não sendo possível trazer a sinopse em sua totalidade, devido ao limite de espaço de um trabalho dessa natureza.

A sinopse do material, apresentada neste artigo de forma parcial por abordar somente a Apresentação da Situação e o Módulo 1, expõe a descrição de cada tarefa e como seus enunciados mais gerais (PG) se articulam com seus desdobramentos (PE), demonstrando, ainda, possíveis relações entre esses enunciados e os saberes e as capacidades docentes requeridos ao profissional professor.

Na parte inicial da MSD – Apresentação da Situação –, identificamos a macroestrutura dividida em dois níveis: o primeiro, voltado para reflexões em torno do papel da educação escolar e o papel do professor; o segundo, com o foco em determinar, juntamente com os participantes, um agir geral que norteasse a participação deles no curso. A partir dessas duas macroestruturas, e com base também em suas respectivas tarefas – as PG –, identificamos possíveis relações com alguns saberes docentes: Contexto, Planificação das aulas, Recursos, Atitude autônoma.

¹⁰ Baseamo-nos em Stutz (2012) para apresentarmos as categorias de análise da sinopse.

Quadro 6 – Sinopse parcial do material

Níveis	Localização na SD	Tipo de enunciado	Temáticas envolvidas	Descrição das tarefas	Saberes docentes possivelmente mobilizados
1.	Apresentação da situação		- O papel da educação e do professor		
1.1	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, seguido de discussões.	- Contexto - Planificação das aulas
1.2	Atividade 3	PG	- Discussões a partir do contexto específico de ensino de língua inglesa nas escolas públicas.	Pergunta desencadeadora da discussão.	- Recursos - Atitude autônoma
1.3	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.	
1.4	Atividade 5	PG	- Discussões a partir do contexto específico de cada professor presente no curso.		
2.	Apresentação da situação		Agir praxeológico		
2.1	Atividade 6	PG	- Discussão para definição do agir geral que norteará todo o curso.	Reflexões a partir de agires previamente indicados.	- Planificação das aulas, - Contexto - Recursos
3	Módulo 1		Métodos e abordagens de ensino de línguas		
3.1	Atividade 1	PG	Análise de excertos de atividades de diferentes livros didáticos.	Observação de excertos de atividades em slides de powerpoint	- Contexto - Metodologia
3.1.1	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.	- Recursos
3.1.2	B	PE	Percepção do diferencial entre cada excerto apresentado.		- Planificação das aulas
3.1.3	C	PE	Reconhecimento da época/ano referente a cada excerto apresentado		
3.2	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".	-Aprendizagem autônoma - Conhecimento teórico-científico
3.2.1	Atividade 3	PE	Identificação da concepção de linguagem subjacente a cada método/abordagem de ensino de línguas apresentado.	Resolução da atividade proposta no material.	

continua

4.	Módulo 1		Concepção de linguagem		
4.1	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.	- Metodologia - Atitude autônoma
4.1.1	Atividade 5	PE	Pontos convergentes entre os excertos.	Perguntas apresentadas no material.	- Conhecimento Teórico-científico
4.1.2	Atividade 6	PE	Identificação da presença de pontos com os quais discorda.		- Planificação das aulas
5.	Módulo 1		Ensino com base em gêneros		
5.1	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.	- Metodologia
5.1.1	Atividade 8	PE	Identificação das concepções pessoais acerca da presença de gêneros no processo de ensino e aprendizagem de línguas.	Perguntas apresentadas no material.	- Planificação das aulas- Recursos
5.1.2	Atividade 9	PE	A escolha dos gêneros para o trabalho em sala de aula.	Vídeo (Charles Bazeman e Carolyn Miller) seguido de discussões.	- Atitude autônoma
5.2	Atividade 10	PG	Texto de apoio : o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo	Leitura do texto indicado, seguido de discussões.	
5.3	Atividade 11	PG	Texto de apoio: a sequência didática e suas especificidades.	Leitura do texto indicado, seguido de discussões.	- Conhecimento Teórico-científico

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao discutir com os professores os conteúdos veiculados pelos dois vídeos, bem como ao determinar, juntamente com eles, o agir geral, identificamos possibilidades de abordar alguns Saberes Docentes e respectivas Capacidades, quais sejam:

- I) Saber relacionado ao Contexto, envolvendo as Capacidades de reconhecer:
 - a) os objetivos e as necessidades dos alunos,
 - b) o papel do professor,
 - c) os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino;
- II) Saber relacionado à Planificação das Aulas, envolvendo as Capacidades de:
 - d) identificar objetivos de ensino e aprendizagem,
 - e) de organizar o curso;
- III) Saber relacionado aos Recursos, envolvendo as Capacidades de:
 - f) produzir/adaptar atividades;
- IV) Saber relacionado a Atitudes Autônomas, envolvendo as Capacidades de:
 - g) assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho,
 - h) atribuir motivos claros e bem definidos para a suas ações, de modo que constituam atividades geradoras de desenvolvimento para si e seus alunos.

A segunda parte da MSD, denominada por nós de Módulo 1, apresentou três macroestruturas:

- Métodos e abordagens de ensino de línguas,
- Concepção de linguagem,
- Ensino com base em gêneros.

A partir dessas três macroestruturas, identificamos seis tarefas tidas como perguntas gerais, as quais geraram oito perguntas específicas. Assim, em todo o Módulo 1, identificamos a possibilidade de que as atividades pudessem estabelecer relações com os seguintes Saberes: Contexto, Metodologia, Planificação das aulas, Recursos, Atitude autônoma, Conhecimento teórico-científico.

As discussões e as atividades em torno dos métodos e das abordagens do ensino de línguas, da concepção de linguagem e do ensino com base em gêneros apresentaram a potencialidade de abordar os Saberes Docentes já mencionados, os quais ligam-se às seguintes Capacidades Docentes: reconhecimento dos objetivos e necessidades dos alunos, reconhecimento do papel do professor (Saberes relacionados ao Contexto); seleção e progressão dos gêneros de texto, produção, interação e compreensão oral e escrita dos alunos (Saberes relacionados à Metodologia); analisar e/ou selecionar livros/materiais didáticos, selecionar textos adequados às situações praxeológicas e linguageiras, produzir atividades/materiais didáticos (Saberes relacionados aos Recursos); identificar objetivos de ensino e aprendizagem, planificar o conteúdo das aulas, organizar o curso (Saberes relacionados à Planificação das Aulas); assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho, atribuir motivos claros e bem definidos às suas ações, de modo que se constituam em atividades geradoras de desenvolvimento para si e seus alunos, contribuir para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos (Saberes relacionados à Atitude Autônoma); compreender e dominar conteúdo específico e as abordagens teórico-metodológicas de seu ensino, compreender o conteúdo específico de sua disciplina enquanto instrumento simbólico mediador nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos (Saberes relacionados ao Conhecimento teórico-científico).

Certamente, não temos a pretensão de afirmar que o fato de esse grupo de professores ter realizado as atividades propostas na MSD aqui descritas constitui-se em fator único e primordial para que os Saberes e as Capacidades Docentes indicados tenham sido apropriados de forma a gerar em cada um deles o desenvolvimento que esperávamos. Contrariamente a isso, acreditamos que tais apropriações acontecem em um processo que nunca se encerra e que elas 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 agentes. O que acreditamos, portanto, é que as atividades, tal como foram propostas por nós, possam ter gerado, em cada professor, uma compreensão e, conseqüentemente, uma apropriação diferente, levando a diferentes níveis de desenvolvimento.

Passamos, a seguir, para a última etapa deste artigo, onde apresentamos algumas considerações que não podem ser tidas como finais, mas, sim, como iniciais, visto que a pesquisa que aqui apresentamos ainda está em andamento.

Algumas Considerações

Aliar os conhecimentos específicos acerca do ensino de línguas aos conhecimentos advindos da THC nos permitiu compreender alguns fenômenos que impactam de forma muito significativa os resultados obtidos com os cursos de formação continuada. Ao entendermos, por exemplo, que o grande motor de uma atividade é o motivo que o indivíduo apresenta para a realização de tal atividade, nos questionamos quais motivos têm impulsionado os professores a participarem de cursos de formação. Ou ainda, por que tais cursos não têm sido organizados de forma que realmente propiciem o desenvolvimento dos professores.

Arriscamo-nos a afirmar, ainda que de uma forma não consistente e inicial, que o contexto neoliberal imposto pelos modos de produção se reflete no estado de alienação e de “reco da teoria” (MORAES, 2003) vivenciados, nestes últimos anos, pelo sistema escolar. Nesse mesmo viés, não faz sentido que os cursos de formação de professores se organizem a partir da valorização da apropriação de conhecimentos científicos, 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 profissionais da educação? Certamente, aquelas voltadas para 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, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos.

Finalizamos afirmando que os conceitos da THC, aliados aos aportes teórico-metodológicos do ISD, podem vir a promover modificações nos formatos dos cursos de formação continuada, propiciando a realização de operações conscientes por parte dos professores, visto que a formação desses profissionais, nessa perspectiva, requer tanto o domínio do conteúdo disciplinar quanto do pedagógico, o que envolve, efetivamente, a apropriação de conceitos científicos. Com isso, assumimos a defesa de que a teoria é essencial para a atuação docente por oferecer ao professor maior domínio sobre seu trabalho (SFORNI, 2012).

Finalizamos afirmando que todo esse conjunto teórico transposto para os cursos de formação de professores, sem dúvida, poderá resultar em impactos no agir desses profissionais, o que contribuirá enormemente 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 à transformação de realidades.

Referências

- 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*, v. 4, n. 6, p. 1-30, mar. 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <<https://bit.ly/2ypCNPM>>. Acesso em: 14 out. 2013.
- 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.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 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.
- 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: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.
- 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.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). *Linguística aplicada e sociedade*. Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-39.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. *Formação da didática do francês*. [no prelo].
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- EUROPA. Conseil de L'europe. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV), 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2q1TIDq>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FRANCESCON, L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; TOGNATO, M. I. R. *As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas*. [no prelo].

GAGNON, R. *Former à enseigner l'argumentation orale*. De l'objet de formation à l'objet enseigné em classe de culture générale. 2010. Tese (Doutorado em Didactique) – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Genève, 2010.

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

KUENZER, A. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

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.

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. Disponível em: <<https://bit.ly/2yqGdBN>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

LIMA, A. P. Atividade, instrumento e desenvolvimento humano em situação de ensino-aprendizagem profissional. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos (Org.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 33-48.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábolas, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. (Org.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

MORAES, M. C. M. de. 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. L.; BRUN, E. P. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. *Linguagem em (Dis)Curso*, Tubarão, [no prelo].

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica*. Curitiba, 2008.

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. Disponível em: <<https://bit.ly/2NTBsWi>>.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, C. R. M. da. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2J8HYb6>>. Acesso em: 03 maio 2016.

SFORNI, M. S. de F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 469-488.

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. Disponível em: <<https://bit.ly/2OE1fXN>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

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