

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; FRANCESCON, Paula Kracker. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. ReVEL, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO: INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO SISTEMA DE ATIVIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE

*Sequences of education: instrument of mediation in the system of teacher training
activity*

Vera Lúcia Lopes Cristovão¹
Marileuza Ascencio Miquelante²
Paula Kracker Francescon³

cristova@uel.br
mikelante@gmail.com
francescon.paula@uel

RESUMO: Compreendendo a necessidade de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa específicos para formação de professores dessa língua que integrem e articulem os saberes a ensinar (relacionados ao objeto de ensino) e os saberes para ensinar (referente aos aspectos didáticos e pedagógicos), nosso foco neste estudo está em um recurso pedagógico para esse contexto, organizado por meio de Sequências de Formação (SF). Entendemos SF como um conjunto de atividades desenvolvido para a formação de professores que contemple os saberes necessários para a formação desse profissional. Assim, nossos objetivos neste artigo são: i) apresentar nossa proposta de SF para os cursos de Letras-Inglês (UEL) e Letras-Português/Inglês (UNESPAR); e ii) avaliar se e em que medida a proposta atende aos conceitos teórico-metodológicos basilares deste estudo. Nossos resultados mostram que as SF produzidas por nós se apresentam como um possível instrumento de mediação para os professores formadores da disciplina de Língua Inglesa, procurando promover a construção de um repertório formativo que contemple atividades voltadas para o desenvolvimento tanto de capacidades de linguagem quanto de capacidades docentes.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores de língua inglesa; Sequência de Formação; Instrumento de mediação.

ABSTRACT: Considering the necessity of specific didactic materials to teach English in the teacher education programs which integrate and articulate knowledge to teach (referring to the teaching objects)

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP); docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Universidade Estadual de Londrina – UEL); docente permanente do Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL); Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq.

² Doutora em Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Londrina); docente do Colegiado de Letras (Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR / Campo Mourão).

³ Doutora em Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Londrina – UEL); docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Universidade Estadual de Londrina – UEL).

and knowledge for teaching (related to didactic-pedagogical aspects), our focus in this study is on a pedagogical resource for this context, organized through Teacher Education Sequences (TES). We understand TES as a set of activities developed for the teacher education which contemplates the necessary knowledge for teacher education. Thus, our objectives in this article are: i) to present our proposal of TES for the English Language course (UEL) and Portuguese and English Languages course (UNESPAR); and ii) to evaluate if and to which extent our proposal comply with the theoretical and methodological concepts underlying this study. Our results show that the TES produced by us represent a possible mediation instrument for teacher educators to use in the discipline of English language, seeking to promote the construction of a formative repertoire which contemplate activities oriented to the development of both language and teaching capacities.

KEYWORDS: English teacher education; Teacher Education Sequence; Mediation instrument.

INTRODUÇÃO

No início da terceira década do século XXI, as tecnologias digitais tomam um espaço central nas interações formais e informais em função da pandemia vivida em escopo praticamente global. No entanto, antes mesmo desse fato, o uso de recursos digitais é proposto e esperado tanto em prescrições para o ensino na etapa da educação básica (BRASIL, 2018) quanto em documentos orientadores da formação inicial⁴. No caso do ensino de línguas estrangeiras, a internet representa um espaço virtual, midiático e multimodal que proporciona oportunidades de uso da língua para participação social em situações de comunicação diversas. Esse espaço é também explorado no ensino e na aprendizagem com uso de recursos outros como materiais didáticos voltados para a aprendizagem de conteúdos distintos necessários para a/o estudante agir com a linguagem de forma adequada, pertinente e significativa. Essa relevância do espaço digital vai ao encontro dos princípios norteadores centrais da proposta que apresentaremos neste estudo.

No caso do Ensino Superior, em cursos de Licenciatura, precisamos de materiais com dois focos: o ensino do objeto, no nosso caso Língua Inglesa e suas Literaturas, e a formação de professores. Ou seja, ensinamos inglês para aqueles que serão professores dessa língua. E esse contexto didático-pedagógico requer especificidades nos recursos utilizados na sala de aula para mediar o processo de ensino e

⁴ Mesmo cientes da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revogando a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ainda tomaremos por base os documentos anteriores ao de 2019, por nos orientarmos nos Projetos Pedagógicos de Curso e nos documentos oficiais que os embasam.

aprendizagem, como gêneros, textos, discursos pedagógicos, elementos paratextuais diversos, atividades para atuarem na formação docente, entre outros.

Neste artigo, abordamos o material didático no formato de Sequências de Formação (SF), entendidas por Francescon, Cristovão e Tognato (2018) como um conjunto de atividades e ou aulas desenvolvido por um/a formador/a, contemplando saberes necessários à formação docente. Certamente, podemos afirmar que as SF materializam um currículo, atuam como suporte com textos de vários gêneros transpostos de diferentes esferas de atividade humana para disponibilizarmos referências de ações linguageiras, um veiculador de ideologias, artefatos culturais simbólicos etc. Ou seja, o dispositivo didático no formato de SF é constituído por escolhas ideológicas, culturais, didáticas e metodológicas que funcionam na composição de uma proposta de formação tanto de saberes a ensinar como de saberes para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

Nossos objetivos neste artigo são: i) apresentar nossa proposta de SF⁵ para os cursos de Letras-Inglês (UEL) e Letras-Português/Inglês (UNESPAR)⁶; e ii) avaliar se e em que medida a proposta atende aos conceitos teórico-metodológicos basilares deste estudo. Para isso, nosso texto está organizado em quatro seções: na primeira, discorreremos sobre nosso arcabouço teórico, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a Didática de/das Línguas e suas pesquisas e contribuições para a formação de professores de línguas estrangeiras. Na segunda, relatamos a metodologia do estudo, descrevendo o contexto e os dados analisados, bem como os procedimentos analíticos utilizados. Na seção seguinte, apresentamos as SF, as análises realizadas e discutimos os resultados obtidos. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

1. O ISD E A DIDÁTICA DE/DAS LÍNGUAS NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A expansão das pesquisas envolvendo gêneros discursivos/textuais e o estatuto desse conceito em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) abriram caminhos para as primeiras publicações

⁵ As SF foram produzidas por Ana Paula Trevisani, Cláudia Lopes Pontara, Débora Cristina Monteiro Pena, Felipe Trevisan Ferreira, Francini Persinoto Poliseri Corrêa, Lucas Mateus Giacometti de Freitas, Marileuza Ascencio Miquelante, Paula Kracker Francescon e Vera Lúcia Lopes Cristovão.

⁶ Uma vez disseminado, esse dispositivo didático poderá ser adaptado para outros contextos de formação de professores. Estamos pilotando o material nessas duas universidades para correções/alterações.

de coletâneas de livros (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002; MEURER; MOTTA-ROTH, 2002; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e dossiês temáticos de periódicos (CALISDOSCÓPIO, 2004; SIGNUM, 2005), no Brasil. Nessas publicações, o ISD e a Didática de/as Línguas tiveram participação.

Em uma dessas obras, Schneuwly (2004 [1994]) discorre sobre a atividade de ensino e aprendizagem ser tripolar, isto é, composta pelas pessoas que agem, o objeto e ou situação na qual ela age e um instrumento que medeia essa relação. Assim, no caso deste estudo, a tripolaridade é formada por professor formador e professores em formação no sistema de atividade de formação docente mediado pelas SF para a construção de saberes docentes. Subjacente a essa premissa estão dois conceitos: i) o instrumento sendo transformado intervém na atividade transformando-a também, já que o instrumento pode orientar, fundamentar e/ou determinar a atividade; e ii) a apropriação do instrumento pela pessoa se dá quando esta constrói seus esquemas de utilização constituindo o processo de instrumentalização. Ou seja, sem apropriação, sem esquemas próprios de utilização, ele se limita ao papel de artefato material ou simbólico.

Ainda nessa premissa sobre o instrumento, Schneuwly (2004: 28) defende gênero como um instrumento, ou melhor, como um megainstrumento, “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. Dessa forma, ao usarmos gêneros textuais mediando o processo de ensino e de aprendizagem, as/os estudantes vivenciam tanto o estudo sobre o funcionamento da linguagem nesse agir (objetivos didáticos) quanto um agir linguageiro em uma prática social.

Conceitos do ISD e da Didática de/as Línguas para o ensino e para a formação de professores de língua portuguesa no Brasil foram inicialmente usados no final da década de 90. O ensino de língua portuguesa no Brasil teve sua virada discursiva ou enunciativa quando da mudança no enfoque dado aos textos e seus usos, e ganha força com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa (BRASIL, 1997) com a proposta de gêneros discursivos como unidade de trabalho (objeto de ensino), ancorado em conceitos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1990; 1992), do ISD (BRONCKART, 1985) e da Didática de/as Línguas (SCHNEUWLY, 1993).

Com relação às línguas estrangeiras, também podemos identificar essa virada um pouco mais tardia, já que os PCN de línguas estrangeiras (BRASIL, 1998) não

discorriam sobre gêneros, apesar de ilustrar os diferentes conhecimentos sobre textos com gêneros diversos. A entrada das línguas estrangeiras no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2011, (BRASIL, 2010) contribuiu para uma grande alteração nos livros didáticos que são um instrumento mediador.

No que tange às contribuições do ISD ao ensino de línguas estrangeiras, a tese de Cristovão (2002a) mobilizou conceitos como gêneros de texto, mediação, atividade, modelo didático de gênero, capacidades de linguagem (CL), avaliação, proposta pedagógica e sequência didática. No que concerne à formação de professores, Cristovão (2002b) discutiu a base teórica acerca de formação de professores por meio do uso de construção de modelos didáticos de gêneros como instrumento para uma prática reflexiva e analisou tal uso em aulas de “Metodologia de Ensino de Inglês” na qual a autora atuava ainda no final da década de 90. Assim, conceitos caros ao ISD e à Didática de/as Línguas passam a compor uma abordagem com base em gêneros aplicável na formação de professores de línguas estrangeiras na mudança do século XX para o século XXI no Brasil.

O início do novo milênio foi terreno fértil para a expansão de pesquisas no contexto de ensino e formação de professores de línguas materna (MACHADO, 2000; 2001; BEZERRA, 2002, entre outras) e estrangeiras (CRISTOVÃO, 2002c; LOUSADA, 2002; PINTO, 2002, por exemplo). Os primeiros dois grupos de pesquisa ancorados no construto teórico-metodológico do ISD foram criados em 2002, o ALTER (PUCSP/CNPq) e Linguagem e Educação (LED⁷) (UEL/CNPq). Alguns trabalhos desenvolvidos no grupo LED serão retomados na sequência para chegarmos ao nosso conceito central de instrumento na formação de professores de línguas.

Em sua dissertação de mestrado, Rossi (2004) investigou a construção identitária do professor em formação inicial por meio de questionários e entrevistas. Para discorrer sobre o escopo da formação do professor de língua inglesa (LI), a pesquisadora fez um panorama de conceitos relativos aos conhecimentos de conteúdo, didáticos, de contexto e de autoconhecimento profissional, de acordo com diferentes autores como também termos como competências e conhecimentos. Uma de suas conclusões apontou para a insatisfação do professor em formação de LI com seus conhecimentos seja sobre a língua, seu uso ou como ensiná-la. Como encaminhamento

⁷ Grupo de Pesquisa que atua na linha de pesquisa de ensino-aprendizagem e formação de professores de língua estrangeira no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL e vem colaborando na construção da história do ISD no país com seus mais de quarenta trabalhos entre mestrado e doutorado e outros quarenta de Iniciação Científica.

para esse resultado, Rossi confirma que na construção de uma base de conhecimentos, um tipo pode fundamentar outro e sugere, com base em Schneuwly (1994), a urgência na melhora das ferramentas de mediação para essa construção, pois, uma vez aperfeiçoada a ferramenta, a atividade também pode ser transformada.

Camargo (2007), em sua pesquisa de mestrado, e Denardi (2009), em sua tese de doutorado, também realizam essa retrospectiva de termos e noções envolvendo a formação de professores de Inglês. Camargo apresenta sínteses de: i) competências e capacidades de forma geral; ii) competências e capacidades para professores em geral; iii) competência comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980), domínios de conhecimento (RICHARDS, 1988) e competências (ALMEIDA FILHO, 2000) de professores de inglês; e iv) dimensões da formação e do trabalho do professor (PLACCO, 2006), optando por este último aporte por considerá-lo mais amplo e adequado ao contexto brasileiro. Já Denardi desenvolveu sua síntese sobre os saberes do professor com base em Shulman (1987), e as bases de conhecimento do professor de inglês com base em Richards (1998). Fundamentada nesse apanhado e em sua relação com os conceitos de construção de modelo didático de gênero e de sequência didática, Denardi (2009) defende que essas duas atividades contribuem para o desenvolvimento das bases de conhecimento/saberes de professores atuando diretamente nesse movimento dialético de reflexividade e transformação. Essa síntese contribuiu também para que Denardi fizesse sua proposta de dimensões de reflexividade, a qual serviu como categorias de análise, posteriormente, para Lanferdini (2019) e Francescon (2019).

Em Lanferdini (2012), há uma contextualização da Formação Continuada de Professores de LI no Brasil e uma retrospectiva das ofertas no Paraná com o intuito de reconfigurar esse cenário para uma proposta de construção de uma sequência didática por professores em formação continuada, assim como tinha feito Denardi (2009). O foco da pesquisa foi a indispensável atividade de planejamento no trabalho docente.

Conforme proposto em sua tese de doutorado, Camargo (2011: 99) estende o conceito de CL para a avaliação docente, propondo o conceito de capacidades de linguagem docente, definindo-o como “o conjunto de operações dentro do âmbito da formação e atuação do docente de LI que permitem a realização de ações de linguagem e funcionam como um instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência de LI”. As capacidades de linguagem docentes apresentadas pela autora são quatro: de ação, discursiva, linguístico-discursiva e de autogestão profissional, sendo essa última acrescida pela pesquisadora.

Analogamente, em sua pesquisa de doutorado, Stutz (2012) discorreu sobre capacidades docentes considerando-as um construto para guiar a formação de professores, uma vez que trazem especificidades sobre os saberes necessários à formação docente, constituindo “uma base sólida para que o futuro professor se aproprie de capacidades de diversos saberes do *métier* do professor” (STUTZ, 2012: 79). A autora utiliza o documento europeu para formação inicial de professores de línguas (PEPELF – *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*) para construir sua proposta de saberes e capacidades docentes, justificando que esse documento pode apresentar especificações para guiar a formação inicial de professores de modo que aproxime a teoria e a prática, diminuindo a distância entre as disciplinas da graduação e a prática didática. Com isso, a proposta da pesquisadora é disposta em sete saberes docentes: do contexto, da metodologia, dos recursos, da planificação de aulas, da regência de aulas, da aprendizagem autônoma e da avaliação da aprendizagem, sendo estes compostos por capacidades docentes.

Portanto, a partir desse histórico de pesquisas, passamos a discorrer sobre o conceito de SF e nossa compreensão em relação ao sistema de atividade de formação docente. Da mesma maneira que a SD, a SF (chamada de *Teacher Education Sequence – TES* em nosso material) parte dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD e da Didática de/as Línguas. Porém, diferentemente da SD, cujo conceito é amplamente conhecido, o conceito de SF vem sendo desenvolvido há poucos anos, por pesquisadores/as da Escola de Genebra (SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; DOLZ; GAGNON, 2018) e brasileiras estudiosas do ISD (FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018; FRANCESCON, 2019; MIQUELANTE, 2019). Dolz *et al* (2018: 102) entendem a SF como “uma unidade de trabalho, compreendida entre um começo e um fim, desenvolvida por um professor ou formador para disponibilizar o estudo de um objeto”. Como exemplificação, podemos citar a SF apresentada por Graça, Pereira e Dolz (2015) cujo objeto de estudo foi a escrita em diferentes disciplinas, da mesma forma que a SF implementada por Francescon (2019), com foco na formação inicial de professores de LI para o ensino da língua com base em gêneros textuais e utilizando a SD como dispositivo didático. Nessas pesquisas, as/os autoras/es apresentaram uma sequência de atividades voltadas para o desenvolvimento docente em relação aos objetos de estudo mencionados.

Francescon, Cristovão e Tognato (2018) ressaltam a necessidade de uma SF propiciar atividades que articulem os saberes a ensinar e para ensinar (HOFSTETTER;

SCHNEUWLY, 2009). Assim, compreendemos a SF como um instrumento do professor formador no sistema de atividade de formação docente com vistas ao desenvolvimento tanto das Capacidades de Linguagem (CL), quanto das Capacidades Docentes, tendo em conta os elementos de mediação que a constitui. Desse modo, corroboramos Miquelante (2019) no que tange à relevância de se planejar, produzir e implementar dispositivos didáticos para os cursos de Letras/Inglês que possibilitem a apropriação de saberes docentes, por meio da reflexividade oportunizada pela articulação entre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas experienciadas ao longo do processo formativo, objetivando, desde o primeiro ano da graduação, colocar o/a professor/a em formação inicial, como actante. Por conseguinte, o sistema de atividade de formação docente aborda a compreensão de aspectos históricos, sociais, culturais e organizacionais, exigindo, com isso, uma postura autônoma, crítica e engajada. Para ilustrar a compreensão que temos da organização das SF, apresentamos a Figura 1.



Figura 1: SF como instrumento mediador na construção de saberes no sistema de atividade de formação docente.

Fonte: as autoras.

Conforme apresentado na Figura 1, as SF trilham caminhos a fim de proporcionar atividades promotoras do desenvolvimento dos saberes docentes aos/as professores/as em formação inicial, por meio da utilização de operações de linguagem voltadas à mobilização das CL (saberes a ensinar) e Capacidades Docentes (saberes para ensinar). As CL, foco do procedimento SD, são definidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017[1993]), sendo apreendidas sócio-historicamente e não inatas. Tais CL devem abranger todos os planos de uma atividade linguageira, considerando a ação da linguagem em uma situação de comunicação específica e o texto propriamente dito. Atualmente, consideramos cinco CL: capacidades de ação (CA); capacidades discursivas (CD); capacidades linguístico-discursivas (CLD) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017[1993]); capacidades de significação (CS) (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011); e capacidades multissemióticas (CMS) (LENHARO, 2016).

As CA se referem à construção de conhecimentos e representações sobre o contexto de produção de um texto, contribuindo para o reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. As CD estão relacionadas à mobilização de conhecimentos e representações sobre a organização do conteúdo e sua apresentação em um texto. As CLD englobam conhecimentos e representações sobre as operações e recursos linguísticos utilizados para a produção e compreensão de um texto. As CS se referem a conhecimentos e representações sobre práticas sociais em relação aos seus contextos ideológico, histórico, sociocultural, econômico, entre outros. As CMS, que se relacionam com a multimodalidade, dizem respeito à construção de sentidos produzida pela relação entre diferentes semioses, de elementos verbais e não verbais, como imagens, sons, vídeos, entre outros.

Em relação aos saberes e capacidades docentes, Hofstetter e Schneuwly (2009) compreendem os saberes docentes como aqueles necessários à formação de professores, os quais incidirão no desempenho do trabalho desse profissional. Os autores apresentam duas grandes categorias de saberes: saberes a ensinar, que se referem aos objetos de ensino do professor, os conteúdos, os conhecimentos que o professor vai ensinar a seus estudantes. Tais saberes são tratados por Miquelante (2019) como saberes disciplinar-teórico-práticos, por serem compreendidos como basilares para a atuação de um professor. Por sua vez, os saberes para ensinar, referentes aos saberes que permitirão ao professor desenvolver suas atividades

docentes, Miquelante (2019: 102) os denomina como saberes teórico-crítico-contextuais, os quais requerem uma formação teórica sólida em sua área de conhecimento, envolvendo os “aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos, étnico-raciais, religiosos, políticos, entre outros, oportunizando ao professor uma compreensão crítica do contexto em que atua, permitindo-lhe assumir um papel ativo capaz de intervir na realidade em que se encontra”.

Dolz e Gagnon (2018), a partir de análise de SF para o ensino de produção escrita em instituições suíças de formação de professores de francês como língua materna, elencam cinco categorias de saberes: saberes em relação aos objetivos e os planos de estudo, saberes disciplinares de referência dentro do domínio do ensino, saberes relacionados aos alunos e sua aprendizagem, saberes sobre os dispositivos de ensino e os gestos do professor e saberes relativos à experiência prática em sala de aula.

Pesquisadoras brasileiras, embasadas no ISD e com foco na formação de professores de línguas estrangeiras, apresentaram expansões dos saberes e capacidades docentes. A partir da proposta de Stutz (2012), Miquelante (2019) e Francescon (2019) propõem expansões dos saberes e capacidades docentes pautando-se nas análises das SF implementadas em suas pesquisas. Com base nessas expansões, construímos o quadro 1, apresentando os saberes e capacidades docentes necessários à formação do professor de LI.

Os saberes necessários à formação docente podem ser mobilizados nos/nas professores/as em formação inicial por meio de atividades teóricas, práticas e reflexivas. Francescon (2019) ressalta a importância de uma SF contemplar todos esses tipos de atividades. A autora aponta que a condução de atividades promotoras de reflexividade na formação docente caracteriza-se “como espaço de verbalização e tomada de consciência das práticas profissionais”, assim como destaca ser necessário proporcionar “mediação e apoio promovido tanto pelo coletivo quanto pelas ações das formadoras, para que, nesse momento de reflexão, o formando possa lidar com os conflitos enfrentados, resultando em seu desenvolvimento docente” (FRANCESCON, 2019: 151). A necessidade da integração entre teoria e prática já é discutida em pesquisas sobre formação de professores há algum tempo (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, por exemplo). Entendemos que por meio da noção de SF, promovemos propiciamento/oportunidades (*affordances*) para essa integração.

	Saberes para Ensinar (Saberes Teórico-Crítico-Contextuais)	Saberes a Ensinar (Saberes Disciplinar-Teórico-Práticos)
Capacidades Docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de uma concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; - Estar aberto ao diálogo, demonstrando uma ampla visão do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica; - Analisar criticamente as Diretrizes Curriculares da Educação Nacionais e Estaduais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para a prática docente; - Dominar referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e proposição de ações didático-pedagógicas; - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; - Promover e facilitar relações de cooperação entre a escola, a família e a comunidade; - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, religiosa, entre outras; - Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais sobre processos de ensinar e de aprender, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; - Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a produção, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico, políticas públicas, projetos e programas educacionais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, em relação a/ao: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Processos históricos de formação da língua inglesa; ▪ Aspectos fonológicos, morfossintáticos e léxico-gramaticais da língua inglesa; ▪ Aspectos pragmático-discursivos da língua inglesa; ▪ Uso da língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, considerando as relações entre cultura e linguagem e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais; ▪ Diversidade linguística do inglês e seus aspectos geopolíticos; - Acompanhar as transformações do conhecimento humano e científico; - Promover espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso; - Possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem; - Ser capaz de realizar a reflexividade tendo em conta os conhecimentos científicos e a vivência da realidade social e cultural; - Fazer uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas; - Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a produção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; - Ter domínio dos conteúdos básicos de sua disciplina que são objeto – dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; - Ter domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos científicos para os diferentes níveis de ensino – transposição didática; - Planificar aulas em consonância com os documentos oficiais, objetivos, os documentos oficiais, o contexto, as necessidades, interesses e nível do estudante, o período de ensino, as capacidades a serem desenvolvidas, os tópicos de ensino (conteúdo); - Avaliar, produzir e implementar materiais didáticos e propostas metodológicas de ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas literaturas para os diferentes níveis de ensino; - Ter conhecimento teórico acerca da função, instrumentos e critérios de avaliação, para que possa propor atividades avaliativas com foco nas diferentes práticas (oralidade, leitura e escrita);

<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; - Oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais; - Comprometer-se com um projeto social, político e ético que contribua para a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos, reconhecendo e valorizando a diversidade social e linguística nos variados espaços de construção de sentidos, nas variadas práticas sociais... 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir instrumentos e critérios de avaliação variados e adequados ao contexto e ao nível do estudante; - Utilizar grades e escalas de avaliação de referência em nível institucional/nacional/internacional; - Promover avaliações pelos pares e autoavaliação; - Acompanhar o desempenho dos estudantes; - Analisar os erros dos estudantes, identificar as possíveis causas e providenciar feedback construtivo a fim de que os possíveis obstáculos de aprendizagem sejam superados; - Utilizar os resultados das avaliações como parâmetro para novas ações; - Avaliar e implementar criticamente a proposta das diretrizes curriculares para o ensino de língua inglesa na Educação Básica...
---	--

Quadro 1: Saberes e capacidades docentes.

Fonte: adaptado de Miquelante (2019, p. 104-105).

Enfim, nesta seção, buscamos apresentar um histórico de pesquisas envolvendo o ISD, a Didática de/das Línguas e a formação de professores de línguas estrangeiras, retomando conceitos que embasam nossa proposta de SF como instrumento mediador para a formação docente. Na seção seguinte, apresentamos o desenho metodológico deste estudo.

2. DESENHO METODOLÓGICO

As SF que são discutidas neste estudo foram produzidas⁸ e estão sendo implementadas em dois contextos de formação inicial de professores: o curso de Letras – Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e o curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus* de Campo Mourão.

O curso de Letras – Inglês da UEL iniciou a implementação de um novo currículo no ano de 2019. Nesse currículo, a disciplina de Língua Inglesa está presente nos quatro anos do curso (Língua Inglesa I, II, III e IV), com carga horária de 180 horas práticas em cada uma (somando 720 horas ao final do curso). Nesse currículo, as disciplinas de Língua Inglesa devem englobar os seguintes aspectos: compreensão e produção oral e escrita, a partir de gêneros textuais de diferentes esferas de atividade

⁸ A produção de material para o curso de Letras – Inglês da UEL envolve professores da área de Inglês da UEL e da UNESPAR, pesquisadores de diferentes grupos de pesquisa, pós-graduandos do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEL. A coordenação dessa produção para o 1º ano ficou sob responsabilidade da Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e para o 2º ano da Profa. Dra. Michele Salles El Kadri.

humana e participação em situações de uso da língua, bem como o desenvolvimento das capacidades de linguagem, incluindo os aspectos léxico-gramaticais da língua inglesa.

O curso de Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas da Unespar, campus de Campo Mourão, produziu um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), aprovado em 2018. A nova Matriz Curricular contempla uma ampliação na carga horária destinada à habilitação em Inglês, considerando o fato de termos um curso de licenciatura dupla. No PPC atual, a disciplina de Língua Inglesa é ofertada nos quatro anos do curso (Língua Inglesa I, II, III e IV), com carga horária de 120 horas semanais (somando 480 horas ao final do curso). As Ementas dessas disciplinas refletem a opção por uma formação que contemple os saberes a ensinar e para ensinar, marcando a opção pela abordagem de ensino com base em gênero, nos quatro anos do curso. Nelas estão contemplados os seguintes aspectos: compreensão e produção oral e escrita, a partir do estudo de gêneros textuais de diferentes esferas de atividade humana, considerando os seus elementos constitutivos e práticas formativas acerca de questões teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem e de formação humana (UNESPAR, 2018). A implementação do PPC, aprovado em 2018, teve início no ano de 2019.

As oito SF apresentadas neste estudo foram produzidas para as disciplinas de Língua Inglesa descritas anteriormente. No caso da UEL, as SF se destinam à disciplina de Língua Inglesa I do 1º ano do curso. Na Unespar, as SF serão utilizadas em mais de um ano, pois a carga horária da disciplina de Língua Inglesa é menor. Nossa proposta visa a atender as ementas dessas disciplinas, considerando as duas universidades supracitadas, assim como a visão de formação de professores do grupo que participou da produção e está realizando a implementação deste material, integrantes do LED,⁹ os quais entendem que todas as disciplinas do curso devem contribuir para o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes do/a professor/a em formação inicial. Explicitamos, na figura 2, os princípios norteadores para a produção das SF, tendo como ponto de partida a concepção de linguagem como prática social e o ensino a partir de agires sociais por meio da linguagem em diferentes esferas de atividade humana. Desses elementos centrais, partem os outros princípios (multiletramentos, agir docente, uso e estudo da língua e Inglês como Língua Franca, em inglês *English as a Lingua Franca – ELF*).

⁹ LED – Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (UEL/CNPq), coordenado pela professora Vera Lúcia Lopes Cristovão, uma das produtoras das SF. <https://veraluciacristovao.wordpress.com/>



Figura 2: Princípios norteadores¹⁰ para a produção das SF.
Fonte: as autoras.

Constituindo o conjunto de dados para este estudo, apresentaremos, na próxima seção, os quadros sumários que sintetizam as SF produzidas. Nesses quadros, contemplamos os seguintes elementos: a esfera de circulação, o agir social que os/as professores/as em formação inicial realizarão, os gêneros centrais e periféricos em cada SF, o meio em que suas produções circularão, os temas abordados em cada SF, os aspectos léxico-gramaticais trabalhados, as práticas de pronúncia propostas, os letramentos digitais e profissionais envolvidos, a práxis, as dimensões interculturais potencialmente mobilizadas, os instrumentos avaliativos propostos e os níveis de referência para a proficiência linguística aos quais as SF se relacionam de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) (*Common European Framework of Reference – CEFR*) (COUNCIL OF EUROPE, 2001).

Para discutir nossos resultados, ilustramos com dados da SF2, intitulada *For the Love of Graffiti*, de autoria de Débora Cristina Monteiro Pena, Felipe Trevisan Ferreira, Lucas Mateus Giacometti de Freitas e Vera Lúcia Lopes Cristovão. O critério

¹⁰ Os princípios norteadores são comuns para os diferentes anos e foram discutidos e deliberados tanto pelos docentes da área de língua inglesa da UEL quanto pelas coordenadoras das produções dos materiais. No entanto, tanto o agrupamento dos princípios bem como a figura 2 são de responsabilidade dessas autoras.

utilizado para a seleção dessa SF foi o fato de, entre os/as quatro autores/as, excetuando-se Cristovão, duas pessoas serem mestrandas e uma mestre e nenhum dos três ser professor formador em curso de Letras. Além disso, a escolha também levou em consideração o engajamento de cada um deles durante o processo, nominado por nós de formação continuada, pelo tempo que dedicamos para efetivarmos o trabalho, pelas discussões envolvendo conceitos e pelos encontros semanais que aconteceram por vários meses.

Justificada a seleção, passamos ao detalhamento da organização da SF. Os gêneros centrais são o grafite e a audiodescrição. Há uma diversidade de gêneros periféricos, entre eles: palestra (vídeo), fragmentos de letras de música, guia para a produção de uma audiodescrição e os artigos científicos. Esta SF é composta por treze módulos. O Quadro 2 apresenta o título de cada módulo, o(s) eixo(s) organizador(es) que envolve(m) as práticas de linguagem e as práticas de análise linguística, que, em certa medida, são perpassadas pelas dimensões interculturais.

MÓDULO	EIXO	NÚMERO DE ATIVIDADE ¹¹	
		Consignas Gerais	Consignas Subdivididas
Módulo I – <i>Street Art</i>	Leitura e Oralidade	4	18
Módulo II – <i>Initial Production</i>	Leitura, Oralidade, Escrita	12	23
Módulo III – <i>Describing Art</i>	Leitura	4	-
Módulo IV – <i>Linguistic Analysis</i>	Conhecimentos Linguístico-discursivos	11	4
Módulo V – <i>Professional Literacies in Teacher Education</i>	Letramentos Profissionais, Práxis: construindo saberes docentes	4	-
Módulo VI – <i>Exploring (inter)cultural dimensions</i>	Oralidade, Leitura	9	5
Módulo VII – <i>Audio description: constituent elements</i>	Leitura, Escrita	4	-

¹¹ Nominamos de Consignas Gerais (representadas por números) aquelas que, em sua maioria, têm a intenção de mobilizar o/a estudante para a realização de uma única atividade, ao passo que as Consignas Subdivididas (representadas por letras) requerem que o/a estudante realize várias atividades vinculadas às Consignas Gerais.

Módulo VIII – <i>Discursive elements of audio description</i>	Oralidade, Leitura, Pronúncia	14	3
Módulo IX – <i>Graffiti and Mainstream</i>	Oralidade	5	4
Módulo X – <i>Multimodality and Audio descriptions</i>	Leitura, Escrita, Oralidade	6	-
Módulo XI – <i>Peer Review, Revising and Editing</i>	Leitura, Escrita	3	-
Módulo XII – <i>Professional Literacies in Teacher Education II</i>	Letramentos Profissionais, Práxis: construindo saberes docentes	5	-
Módulo XIII – <i>Final Production</i>	Escrita e efetivação do agir social	1	-

Quadro 2: Organização da SF2.**Fonte:** as autoras.

Ancoradas na premissa de que as SF são um dos possíveis instrumentos mediadores no sistema de atividade de formação docente, analisamos a SF2 *For the Love of Graffiti* (PENA; TREVISAN FERREIRA; FREITAS; CRISTOVÃO, em andamento), a fim de avaliar se e em que medida a nossa proposta atende aos conceitos teórico-metodológicos basilares deste estudo. Para tanto, identificamos as CL e os saberes e capacidades docentes que podem ser potencialmente mobilizados pelos/as professores/as em formação inicial.

Em termos de procedimentos de análise, utilizamos a codificação provisória (SALDAÑA, 2009), pois partimos de categorias analíticas pré-determinadas a partir do estudo da literatura (no nosso caso, as categorias de análise são as CL e saberes e capacidades docentes). No entanto, essa lista de categorias pode ser modificada, revisada e ou expandida para incluir novas categorias a partir da análise realizada. Apresentamos o desenho metodológico deste estudo no quadro 3, no qual constam os objetivos, os dados e os procedimentos analíticos.

OBJETIVOS	DADOS	PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS
i) apresentar nossa proposta de SF para os cursos de Letras-Inglês (UEL) e Letras-Português/Inglês (UNESPAR); ii) avaliar se e em que medida a proposta atende aos conceitos teórico-metodológicos basilares deste estudo.	Quadros sumários das oito SF produzidas Exemplos da SF2 <i>For the Love of Graffiti</i> (PENA; TREVISAN FERREIRA; FREITAS; CRISTOVÃO, em andamento)	Codificação provisória (SALDAÑA, 2009) com base nas categorias de CL (CRISTOVÃO <i>et al</i> , 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013; LENHARO, 2016); e saberes e capacidades docentes (STUTZ, 2012; MIQUELANTE, 2019; FRANCESCON, 2019). Categorias (inter)culturais e suas respectivas composições (BYRAM; MORGAN, 1994).

Quadro 3: Desenho metodológico**Fonte:** as autoras.

Feita a apresentação do desenho metodológico de nosso estudo, passamos aos resultados de análise e à discussão.

3. UM PANORAMA DAS SF E O POTENCIAL REPERTÓRIO FORMATIVO PROPOSTO

Para responder aos objetivos deste estudo, apresentamos, nessa seção, as análises dos dados e discutimos seus resultados. Primeiramente, trazemos o sumário das oito SF produzidas. Essa exposição foi dividida em quatro partes para facilitar a visualização. Dessa forma, no quadro 4 expomos os elementos Esfera de circulação, Agir social, Gênero(s), Mídia e Temas das 8 SF. No quadro 5, trazemos os elementos Aspectos Léxico-gramaticas e Práticas de pronúncia. No quadro 6, os elementos enfocados são Letramento Digital, Letramentos Profissionais e Práxis: construindo saberes docentes. O quadro 7 contém os elementos Dimensão Intercultural, Instrumentos Avaliativos e os Níveis de Referência (QCER). Na sequência dos quadros, comentamos os elementos constituintes da proposta de SF para a formação inicial de professores de LI, exemplificando-os com trechos da SF 2 – *For the Love of Graffiti*. Por fim, ilustramos a análise das atividades dessa SF em relação ao seu potencial de mobilização de capacidades de linguagem e saberes e capacidades docentes.

Os quatro primeiros elementos do quadro contêm informações que exemplificam a proposta das SF em conceber a língua como prática social e partir de agires sociais provenientes das esferas de atividades humanas nas quais os/as professores/as em formação inicial podem fazer parte. Nesse sentido, buscamos contemplar diferentes esferas de atividades, e não apenas as esferas escolar e acadêmica, as quais estão mais ligadas ao contexto de implementação dessas SF. Dessa

forma, foi possível propor uma diversidade de agires sociais e, com isso, trabalhar com diversos gêneros textuais. É imprescindível atentar para o meio de circulação, uma vez que entendemos que as produções dos/as professores/as em formação inicial devem circular socialmente para se tornar um agir pertinente à esfera e à prática social abordadas didaticamente. Ao proporcionar aos/as professores/as em formação inicial o trabalho com uma ampla gama de esferas de atividades, agires sociais e gêneros textuais, nosso intuito é de possibilitar o desenvolvimento da maior variedade possível de saberes e capacidades docentes e de linguagem que, conseqüentemente, poderão servir como uma base de orientação para novos agires em diferentes práticas sociais. Acreditamos ser possível a transferência de conhecimentos para diferentes situações com gêneros distintos uma vez que a pessoa tenha construído seus esquemas de utilização, ou seja, tenha se apropriado dos saberes, desenvolvido determinadas capacidades e, portanto, ampliado sua consciência da linguagem (*language awareness*).

	SF1	SF2	SF3	SF4	SF5	SF6	SF7	SF8
Esfera	Digital e Acadêmica	Artístico-cultural	Artística e acadêmica	Histórico-Cultural	Comercial e Publicitária/	Cotidiano/ Trabalho	Ético-cidadã/ Midiática	Escolar e acadêmica
Agir social	Apresentar-se para alunos do Ensino Superior e em uma rede social profissional (LinkedIn)	Produzir audiodescrição de arte grafite	Produzir zine com poema traduzido	Usar a mídia podcast para narrar uma lenda ou contar uma história indígena brasileira	Produção e Consumo	Candidatar-se a bolsa (de estágio no exterior)	Produzir um comentário em um vídeo no Facebook.	Criar um verbete relacionado a conceitos interligados a educação crítica e transformação social
Gênero(s)	Apresentação pessoal (formal e informal oral); perfil pessoal escrito (LinkedIn Summary)	Grafite e audiodescrição	Poema; Biografia, Seção About us de um site, Verbetes	Lendas e Histórias orais	Produzir infográfico, expondo dados turísticos e ambientais	Editais, formulários, currículo, resumé e Carta de motivação/ intenção	Comentários no facebook	Verbetes enciclopédico
Mídia/ Meio (circulação)	Sala de aula presencial ou remota e LinkedIn	For the love of graffiti (grupo no Facebook)	Zine Impressa/ Universidade	Museu do Paraná, Portal Kaingang, revista do curso	Online Travel Guide e Infográfico	Programas de bolsas (ELAP, Fulbright, etc.)	Rede Social (Facebook)	Everything2
Temas	Identidades e Identificações	Práticas inclusivas; arte de rua; arte canone e arte popular	Escolhas pessoais e profissionais; o papel da tradução na formação docente; autoria; autopublicações	Lendas e histórias orais dos povos indígenas / aborígenes; cultura indígena; minorias	Turismo; impactos ambientais e sustentabilidade	Problemática de experiências no exterior; participação em Programas (inter)nacionais de bolsas	Diversidade sexual e de gênero.	Neoliberalismo; Globalização; Pedagogias Críticas

Quadro 4: Esfera, Agir Social, Gênero(s), Mídia, Temas nas 8 SF

Fonte: os autores das SF.

Na figura 3, os exemplos de atividades da SF2 *For the Love of Graffiti* demonstram a proposta de ação social. A primeira atividade apresenta a proposta de agir social, pedindo que os/as professores/as em formação inicial procurem e fotografem grafites em suas cidades. Na segunda atividade, os/as professores/as em

formação inicial são convidados/as a explorar o contexto de circulação de suas produções, o grupo do *Facebook For the Love of Graffiti*. E na terceira, os/as professores/as em formação inicial são instruídos/as a realizarem sua primeira produção: uma audiodescrição do grafite fotografado por eles/as em suas cidades voltada para cegos ou pessoas de baixa visão. A primeira produção consta no segundo módulo da SF, uma vez que antes há atividades de discussão e reflexão sobre o gênero grafite e o tema acessibilidade das artes. Dessa forma, há uma introdução aos gêneros textuais e ao tema trabalhados na SF anteriormente à produção da primeira versão da audiodescrição. Destacamos que, na concepção dos/as autores/as desse dispositivo didático, a inserção da produção inicial, em um momento distinto daquele proposto pelos autores de Genebra, vem ao encontro das necessidades do contexto de ensino, ou seja, o ensino de Língua Inglesa para professores em formação inicial que, em muitas instituições de ensino superior, entram no curso de Letras no nível básico.

INITIAL PRODUCTION

HOW ABOUT SHARING STREET ART IN AN ACCESSIBLE WAY?

To do so, you need to:

1. Explore the environment around you, look for pieces of graffiti art and photograph them!

Your photograph and visual description are going to be shared in the "For the Love of Graffiti" Facebook group

2. Explore the Facebook Group named "For the love of graffiti".

In pairs, discuss:

- a) What could you notice on the page? What do people post on it?
- b) Why do people share those kind of posts?

3. Considering what you have learned about graffiti and #PraCegoVer, write a visual description for the piece of graffiti art you have photographed to be posted on "For the Love of Graffiti" group.

Figura 3: Proposta de agir social e contexto de circulação.

Fonte: SF *For the Love of Graffiti* (PENA; TREVISAN FERREIRA; FREITAS; CRISTOVÃO, em andamento: 11-12).

O quinto elemento das SF se refere ao(s) tema(s) discutidos em cada uma. Como já comentado no exemplo anterior, os temas da SF *For the Love of Graffiti* são arte de rua e a acessibilidade de pessoas com deficiências às artes. Delimitar temáticas para a produção das SF contribui para estabelecer um foco para as reflexões propostas. Assim como as esferas de atividade, os agires sociais e os gêneros textuais, os temas são diversificados a fim de abranger vários contextos e tópicos, uma vez que o ensino e aprendizagem de línguas possibilita abarcar temas de diversas áreas do conhecimento. Importante ressaltar o princípio de *Fair Balance* (equilíbrio justo) que trouxemos do jornalismo. Nessa perspectiva, procuramos selecionar textos com posicionamentos

ideológicos distintos para gerar diálogos democráticos promovendo oportunidades de construção de posicionamentos.

	SF1	SF2	SF3	SF4	SF5	SF6	SF7	SF8
Aspectos Léxico-gramaticais	Pronomes pessoais do caso reto e pronomes adjetivos e possessivos; presente do indicativo e pretérito; preferências pessoais (likes and dislikes); pronomes interrogativos, adjetivos relacionados a pessoas	Presente do indicativo; adjetivos para descrição de imagens; adjetivos participios	Pretérito; linguagem poética; Modalizadores; Adjetivos referentes ao tema	Sequências narrativa e descritiva; Pretérito; marcadores temporais	Vocabulário relacionado à caracterização de lugares; às atividades oferecidas aos turistas; Função das classes gramaticais no texto: verbos: modos indicativo e imperativo, presente do indicativo foco na terceira pessoa do singular (orações declarativas), pronomes, adjetivos;	Pretérito e Presente perfeito composto; Advérbio de tempo; Vocabulário relacionado às esferas de trabalho e acadêmica	Linking words (connectors and conjunctions), Reported Speech e Estruturas de Modalização Epistêmica Subjetiva	Vocabulário relacionado a Neoliberalismo, Pedagogias Críticas e Globalização. Estrutura da sentença em definições simples e complexas. Artigos (the, a, an). Coesão (utilização de pronomes pessoais, pronomes objeto), possessivo e demonstrativos (referenciação de palavras/frase) active and Passive voice. Connectives e conjunções
Práticas em pronúncia	Alfabetos fonético e fonológico	Fonemas e morfemas Suprasegmentais: Word stress (tonicidade nas palavras)	Segmentais: revisão do alfabeto fonológico (transcrições) Supra Segmentais: tonicidade na frase (rima e "linking sounds")	Revisão de sons surdos e sonoros Segmentais: pronúncias do morfema -ed (pretérito de verbos regulares)	Diferentes padrões de pronúncia na língua inglesa; Inteligibilidade na pronúncia do inglês como língua franca; Revisão de sons consonantais.	Spelling names, surnames and numbers; phone numbers, birth date, numbers in addresses	Inteligibilidade na pronúncia de encontros consonantais (consonant clusters)	Suprasegmentais: tonicidade e ritmo em palavras e frases (content and function words in connected speech)

Quadro 5: Aspectos Léxico-gramaticais e Práticas de Pronúncias nas 8 SF.
Fonte: os autores das SF.

Os elementos do Quadro 5 focam em conhecimentos linguístico-discursivos, como os aspectos léxico-gramaticais trabalhados e as práticas de pronúncia, que fazem parte dos saberes a ensinar do professor de língua inglesa. No caso da SF *For the Love of Graffiti*, um aspecto léxico-gramatical trabalhado é adjetivação, pois é uma classe de palavras essencial em uma descrição. Na prática de pronúncia, o foco está nos morfemas e no ritmo da língua, já que o ritmo na LI é determinado pela tonicidade, e não pelas sílabas como na língua portuguesa. A figura 4 exemplifica essas atividades.

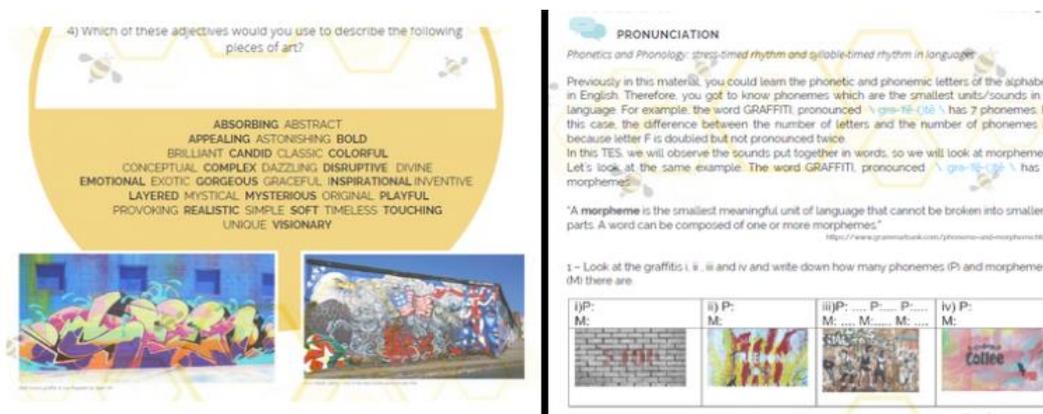


Figura 4: Atividades de aspectos léxico-gramaticais e pronúncia.

Fonte: SF *For the Love of Graffiti* (PENA; TREVISAN FERREIRA; FREITAS; CRISTOVÃO, em andamento: 21; 39).

O Quadro 6 expõe o conteúdo relativo aos Letramentos Digitais, aos Letramentos Profissionais e à Seção de Práxis: Construindo saberes docentes nas 8 SF. Os letramentos digitais têm papel fundamental nesta proposta, uma vez que possibilitam as práticas sociais em língua inglesa, em práticas reais de uso, visto que essa língua, embora, concebida como Língua Franca pelos documentos oficiais (BRASIL, 2018; PARANÁ, 2019), entre os estudantes, por seus diferentes contextos e acesso, ainda mantém o “status” de estrangeira. Diante disso, são nas mídias digitais que se encontram os meios de circulação que permitem os agires sociais propostos em cada SF, considerando o fato de que no Brasil, nosso contato com a língua ocorre em especial por meio de tais mídias. Ribeiro (2009) aponta que os aparelhos eletrônicos (computador, aparelhos celulares e outros dispositivos) ampliaram as possibilidades de práticas de letramentos e o ideal é que todos nos apropriemos da maior gama possível dessas práticas, e elenca as escolas e universidades como lócus de desenvolvimento desses letramentos. Partindo do entendimento de letramentos como múltiplos e plurais, Ribeiro (2009: 30) compreende letramentos digitais como

a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.

	SF1	SF2	SF3	SF4	SF5	SF6	SF7	SF8
Letramentos digitais	Comparar a organização das informações em diferentes mídias sociais (Facebook, LinkedIn) e suas funções sociais; (Re)conhecer a Plataforma Lattes /CNPq; Criar conta no LinkedIn e publicar um perfil.	Criar conta no Facebook (FB); Cadastrar-se em um grupo do FB; Publicar imagens com descrição; navegar por websites que tratam de arte e possibilidades de acesso aos cegos.	Usar o QR code, navegar por diferentes websites para acessar textos diversos.	Aprender a usar a mídia podcast; navegar por sites para acessar textos, em especial orais.	Navegar em diferentes International Travel Guide Websites; (Re)conhecer, criar conta e publicar o infográfico na mídia social Pinterest.	Navegar em diferentes sites com editais de bolsas para identificar oportunidades de intercâmbio.	Navegar em diferentes Redes sociais observando seus elementos composicionais.	Participar de uma comunidade virtual (Everything2) contribuindo com a publicação de um verbete.
Letramentos Profissionais	Ler, compreender, discutir e refletir sobre conceitos relativos a: Diário de leitura (MACHADO, 2005); Letramento Profissional (COSTA; PAZ, 2017)	Ler, compreender, discutir e refletir sobre conceitos relativos a: Ensino de Língua inglesa para alunos com deficiência visual (RETORTA; CRISTOVAO, 2019) e Inclusão na formação de professores (MEDRADO; MELLO; TONELLI, 2019).	Ler, compreender, discutir e refletir sobre conceitos relativos a: Tradução na formação docente (LIBERATI, 2012) e Translinguagem (vídeos e ROCHA; MACIEL, 2015).	Ler, compreender, discutir e refletir sobre conceitos relativos a: Perspectivas decoloniais e ensino de inglês para populações indígenas Brasileiras (RODRIGUES; MILLER, 2019); ALBUQUERQUE; REZENDE; LIMA; SILVA, 2019).	Ler, compreender, discutir e refletir sobre conceitos relativos a: O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil (FINARDE; PORCINO, 2015). Construção do Modelo Didático de Gênero como elemento basilar para a produção de material. (BARRETO; CORREA, 2013).	Ler, compreender, discutir e refletir sobre conceitos relativos a: Políticas Públicas referentes a internacionalizaçã o (notícias e GIMENEZ, 2020); Cultura na/para formação identitária (RAJAGOPALAN, 2018).	Ler, compreender, discutir e refletir sobre conceitos relativos a: Identidades Sociais nos LIVROS Didáticos de Idiomas (FERREIRA, 2019) Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas (MENEZES, 2019).	Ler, compreender, discutir e refletir sobre conceitos relativos a: Pedagogia Crítica (FREIRE; MACEDO, 1995) Prática Ativista Transformadora (STETSENKO, 2015)
Práxis: construindo saberes docentes	Produzir um Relato Reflexivo; Reconhecer os elementos constitutivos de uma proposta de ensino: Plano de Aula e atividades para estudantes da Educação Básica. Analisar e discutir uma atividade com diário de leitura publicada na Revista Nova Escola.	Produzir uma atividade e o plano de aula tendo a audiodescrição como objeto de ensino. Selecionar uma atividade do Portal dia-a-dia educação e adaptá-la para o contexto de inclusão.	Produzir um Relato Reflexivo acerca de uma experiência envolvendo translinguagem.	Analisar curso de inglês para estudantes indígenas (MORELO, 2009) e curso de formação superior indígena.	Ler e discutir a perspectiva do Inglês como Língua Franca na ENCC e argumentar sobre os impactos dessa opção para a Educação Básica; Explicar as etapas que antecedem a produção de atividades com base em gêneros; Analisar a Sequência de Formação em estudo.	Reconhecer Chamadas de bolsas para professores de inglês e avaliar criticamente depoimentos de ex-participantes; Identificar e caracterizar outros programas de imersão em contextos nacionais.	Analisar uma unidade de um livro didático (PNLD) com base em conceitos de letramento racial crítico e adaptar para atender a tais conceitos; (Re)conhecer diferentes ferramentas tecnológicas para o ensino e aprendizagem de línguas; explorar a página do Programa Teletandem Brasil e fazer uma apreciação	Avaliar a possibilidade de uso da Prática Ativista Transformadora na formação de professores e no ensino de línguas

Quadro 6: Letramentos digitais e Profissionais e Práxis: Construindo saberes docentes nas 8SF.

Fonte: os autores das SF.

Nesse sentido, a atividade trazida na figura 3, na qual os/as professores/as em formação inicial exploram o contexto de circulação de suas produções, e o resultado final esperado (a postagem de uma audiodescrição no grupo da rede social) exemplificam práticas de letramentos digitais. A navegação por *sites* da internet que contemplam os temas e gêneros textuais trabalhados, tal como por aplicativos de celular com foco na acessibilidade também se caracterizam como práticas de letramentos digitais nesta SF.

Os elementos das seções intituladas Letramentos Profissionais e Práxis: construindo saberes docentes promovem oportunidades para a mobilização de saberes e capacidades docentes dos/as professores/as em formação inicial. As atividades dessas seções buscam manter relação com os temas e gêneros textuais trabalhados durante a SF, mas lançando um olhar mais específico para a prática docente. Para isso, na seção de Letramentos Profissionais, a proposta é a leitura de textos teóricos referentes aos temas das SF, a fim de que os/as professores/as em formação inicial consigam relacionar o que estão aprendendo com teorias norteadoras. Na seção Práxis: construindo saberes docentes, o intuito é propor atividades práticas, nas quais os/as professores/as em formação inicial se coloquem no papel de professores/as de LI. Na SF *For the Love of Graffiti*, uma das seções de Letramentos Profissionais compreende a leitura de um texto sobre ensino de inglês para pessoas cegas e ou com baixa visão. Uma seção de Práxis: construindo saberes docentes engloba a seleção de uma atividade postado no Portal dia a dia educação, da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, e sua adaptação para um contexto de inclusão (figura 5). Dessa forma, as atividades da SF proporcionam aos/às professores/as em formação inicial conhecimentos teóricos e práticos referentes a sua prática profissional futura.

The image shows a page from a document titled "MODULE FIVE - PROFESSIONAL LITERACIES IN TEACHER EDUCATION I" on page 26. The page is divided into three sections: "PRE-READING", "WHILE-READING", and "POST-READING". The "PRE-READING" section contains a question about studying with a visually impaired student. The "WHILE-READING" section asks the reader to read an article by Retorta and Cristovão (2017) and summarize its main points. The "POST-READING" section asks the reader to explain if audio description can be a tool in teaching. The page also includes a "POST-READING: IN A TEACHER'S SHOES" section with two numbered activities related to a unit on Graffiti from the SEED-Paraná portal.

Figura 5: Letramentos Profissionais e Práxis: construindo saberes docentes.

Fonte: SF *For the Love of Graffiti* (PENA; TREVISAN; FREITAS; CRISTOVÃO, em andamento: 26; 49).

No quadro 7, trazemos os elementos da Dimensão Intercultural que perpassa as atividades das SF, os instrumentos avaliativos propostos e os níveis de referência em relação à proficiência linguística.

Dimensão Intercultural	SF ₁	SF ₂	SF ₃	SF ₄	SF ₅	SF ₆	SF ₇	SF ₈
	Interação Social; Socialização e o ciclo de vida	Identidade Social e grupos sociais; Estereótipos e identidade nacional	Crença e comportamento; Herança cultural nacional	Identidade Social e grupos sociais; História nacional; Herança cultural nacional	Instituições sócio-políticas; Geografia nacional	Interação social; Socialização e ciclo de vida.	Identidade social e grupos sociais; Interação social; Crença e comportamento; Estereótipos e identidade nacional	Identidade social e grupos sociais; Interação social; Herança cultural nacional.
Instrumentos avaliativos	e-portfólio das produções orais e escritas: Apresentação Pessoal, diferentes versões do "Summary" e publicação no LinkedIn. Atividades dos módulos de Letramentos Profissionais e das atividades das seções de Práxis: construindo saberes docentes	e-portfólio das produções orais e escritas e das atividades das seções de Práxis: construindo saberes docentes.	e-portfólio das produções de tradução; Gravação de um vídeo com leitura expressiva de um poema; Relato Reflexivo acerca de uma experiência envolvendo translíngua.	e-portfólio com as versões das produções orais e Atividades dos módulos de Letramentos Profissionais e das atividades das seções de Práxis: construindo saberes docentes prova semestral (opcional).	e-portfólio das produções escritas (três versões do infográfico). Atividades dos módulos de Letramentos Profissionais e das atividades das seções de Práxis: construindo saberes docentes.	e-portfólio das produções (duas versões do resumo, três versões da <i>motivation letter</i> , <i>one application form</i> . Atividades dos Letramentos Profissionais e das atividades das seções de Práxis: construindo saberes docentes.	e-portfólio das produções dos comentários. Atividades dos Letramentos Profissionais e das atividades das seções de Práxis: construindo saberes docentes.	e-portfólio com as produções dos estudantes. Atividades dos módulos de Letramentos Profissionais e das atividades das seções de Práxis: construindo saberes docentes.
Níveis de Referência (QCER)	Listening: A2	Listening: B2	Listening: B1	Listening: B1	Listening: A2	Listening: B1	Listening: B1	Listening: B1
	Reading: A2	Reading: B1	Reading: B2	Reading: B1	Reading: B2	Reading: A2 - B2	Reading: B1	Reading: B2
	Speaking: A1	Speaking: B1	Speaking: A2	Speaking: B1	Speaking: B1	Speaking: A2	Speaking: B2	Speaking: B2
	Writing: A2	Writing: B1	Writing: A2	Writing: B1	Writing: B2	Writing: B1	Writing: B1	Writing: B2
Use of English Grammar/vocab: A1	Use of English Grammar/vocab: A2	Use of English Grammar/vocab: B1	Use of English Grammar/vocab: B1	Use of English Grammar/vocab: B1	Use of English Grammar/vocab: B1	Use of English Grammar/vocab: B1	Use of English Grammar/vocab: A2	

Quadro 7: Dimensão Intercultural, Instrumentos Avaliativos e Níveis de Referência (QCER) nas 8 SF. **Fonte:** os autores das SF.

Em relação à dimensão intercultural, o grupo pautou-se nas nove categorias analíticas e suas respectivas composições, conforme Byram e Morgan (1994)¹², optando por apontar as que mais se destacam no conjunto da temática e das atividades que compõem as SF. Como pode ser observado no Quadro 7, as nove categorias propostas pelos autores supracitados são contempladas. Contudo, a categoria que trata da identidade social e grupos sociais predomina, o que pode ser justificado pelos agires sociais e pelos temas das SF, em estudo. Ao nos apoiarmos nos construtos de Byram e Morgan (1994), o fazemos por entendermos que as disciplinas de língua inglesa oportunizam um trabalho capaz de promover questionamentos, análises, cotejamentos, interpretações e compreensões, focando em aspectos (inter)culturais e prezando pelas questões éticas e pelo respeito à diversidade, no que tange aos gêneros, às etnias, à natureza ambiental-ecológica, às especificidades culturais, entre outras.

Na figura 6, trazemos exemplos de atividades que abarcam a dimensão intercultural na SF *For the Love of Graffiti*. Nelas, ficam evidentes as categorias de identidade social e grupos sociais, ao focar na relação do grafite com o hip hop, promovendo reflexões sobre essa cultura, os elementos que a compõem e sua

¹² Para mais detalhes sobre as categorias analíticas e suas respectivas composições, indicamos o texto de Miquelante, Cristovão e Pontara, publicado no v. 51, n. 2 (2020): Gêneros textuais/discursivos, práticas de linguagem e vozes do sul em diálogo e disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/issue/view/58/showToc> .

importância social para grupos marginalizados. Na primeira atividade, os/as estudantes assistem a um vídeo de um músico queniano relatando como a cultura hip hop contribui para a formação humana de jovens na maior favela de Nairóbi. Essa atividade, portanto, proporciona o conhecimento da cultura hip hop em um local pouco evidenciado.



Figura 6: Dimensão Intercultural.

Fonte: SF *For the Love of Graffiti* (PENA; TREVISAN; FREITAS; CRISTOVÃO, em andamento: 27-28).

Os instrumentos avaliativos são propostos no início de cada SF e são constituídos basicamente do e-portfolio (portfólio eletrônico/digital) com as produções dos/as professores/as em formação inicial. Ao propor um agir social com base em ações de linguagem reais, o intuito das SF é proporcionar atividades que desenvolvam as capacidades de linguagem e docentes dos/as professores/as em formação inicial. Assim, partimos sempre de uma produção inicial, com o intuito de conhecer os conhecimentos dos estudantes em relação aos gêneros textuais e temas trabalhados. Durante as atividades da SF, os/as professores/as em formação inicial revisam e editam suas produções até chegar na produção final ao fim da SF. À vista disso, a produção escrita e oral é compreendida como um processo, e o portfólio permite ao/à formador/a avaliar esse processo e não somente o produto final (MIQUELANTE, 2019). Há que se observar que as atividades das seções Letramentos Profissionais e Práxis: construindo saberes docentes também são contempladas como instrumentos avaliativos.

O último elemento se refere aos níveis de referência dos conhecimentos dos/as professores/as em formação inicial. Para isso, mesmo adotando os conceitos de compreensão e produção oral e escrita e conhecimentos linguístico-discursivos,

optamos pelo Quadro Comum Europeu de Referência (QCER, em inglês: *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) (COUNCIL OF EUROPE, 2001), documento que traz escalas para avaliar o nível de proficiência de falantes e aprendizes de LI em cada uma das habilidades da língua. Esses níveis de referência auxiliam na progressão das SF, mas não são determinantes. Nossa proposta parte dos agires sociais, e não dos conhecimentos léxico-gramaticais, para estabelecer essa progressão. Portanto, como mostrado no quadro sumário, os níveis de referência variam e não estão em uma progressão crescente (A1, A2, B1, etc.).

Ao analisarmos a SF – *For the Love of Graffiti*, objetivando avaliar se e em que medida tal SF atende aos conceitos teórico-metodológicos basilares deste estudo, potencializando, portanto, a apropriação de saberes docentes, inicialmente, discutimos os resultados obtidos em relação aos saberes a ensinar. Para tanto, adotamos como critérios de análise os conceitos de CL (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017[1993]; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011); e CMS (LENHARO, 2016), o que nos permitiu chegar ao resultado expresso no Gráfico 1.

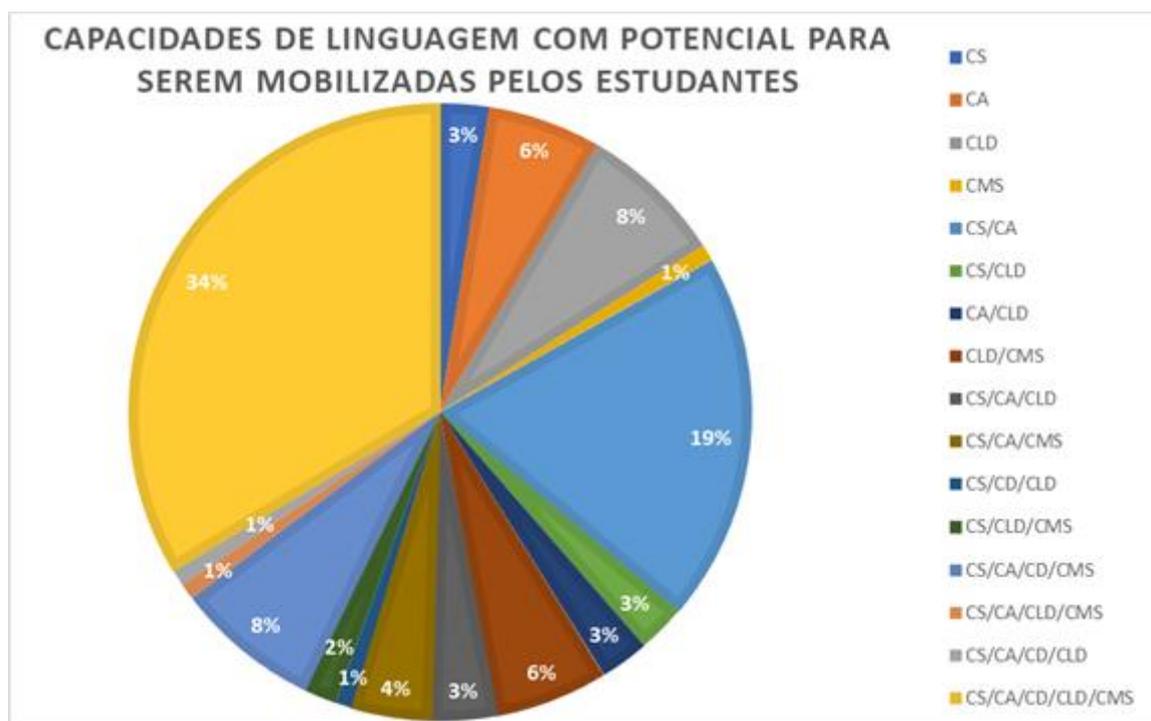


Gráfico 1: Capacidades de Linguagem com potencial para serem mobilizadas na SF *For the Love of Graffiti*.

Fonte: as autoras

Conforme evidenciado pelo Gráfico 1, o conjunto de doze articulações envolvendo diferentes CL indica que os gêneros centrais grafite e audiodescrição

oportunizam, ao professor em formação inicial, o contato com atividades produzidas intencionalmente e sistematicamente organizadas, as quais vão ao encontro dos objetivos propostos para que ele/a possa agir socialmente por meio da linguagem, isto é, seja capaz de produzir uma audiodescrição de um grafite fotografado em seu espaço social para ser publicado no Grupo do Facebook intitulado *For the Love of Graffiti*. Vale destacar que a predominância da articulação entre as cinco CL coaduna com o defendido por estudiosos da área do ISD, no que tange a práticas sociais não comumente experienciadas e, portanto, de difícil acesso, o que justifica ser tratado no espaço escolar/universitário.

Nesse sentido, observamos que, das doze articulações identificadas, dez delas contemplam as CS, compreendidas, por nós, como basilares para que as pessoas possam construir sentidos, levando em conta as representações ou conhecimentos que dizem respeito a diferentes práticas sociais, envolvendo aspectos ideológicos, históricos, socioculturais e econômicos. As CLD estão abordadas em nove das articulações e que, por serem reconhecidas como aquelas que ajudam na construção do texto, se tornam relevantes para o processo de ensino e aprendizagem de LI, visto que, juntamente, com as demais CL ajudarão o/a professor/as em formação a apropriar-se de conteúdos específicos de seu componente curricular. As CA, referentes aos objetivos situacionais, ao contexto de produção do gênero, ao conhecimento de mundo das pessoas, as funções sociais do gênero, aparecem por oito vezes, sendo seguidas pelas CMS, que, no caso do gêneros centrais da SF em análise, mostra coerência entre os gêneros, as atividades propostas e a esperada mobilização dessas capacidades durante o processo de ensino e aprendizagem. As CD também aparecem nas articulações e, mesmo, aparecendo com menor destaque, é possível perceber que nas articulações em que elas se fazem presentes possibilitam a compreensão da necessidade dos modelos discursivos para que se possa formar um todo compreensível.

A presença de algumas CL isoladas (CS, CA, CLD, CMS) justifica-se pela necessidade de atividades voltadas para o estudo de operações de linguagem referentes a essas capacidades, a fim de atender aos objetivos de ensino. Para exemplificar, trazemos atividades de CLD que foram produzidas intencionalmente e com a seguinte estrutura: inicialmente, as atividades contemplam a língua em uso, na sequência, a reflexão sobre a língua e, por fim, a sistematização de conceitos e classificações, com vistas à construção da metalinguagem, atendendo tanto aos saberes a ensinar quanto aos saberes para ensinar.

No que concerne aos saberes e capacidades docentes, adotamos os termos utilizados por Miquelante (2019), conforme Quadro 1, da seção que trata dos construtos teóricos basilares para este estudo. Os resultados, advindos das análises das diferentes seções que compõem a SF2 *For the Love of Graffiti*, evidenciam que os saberes teórico-crítico-contextuais se entrecruzam com os saberes disciplinar-teórico-práticos. Ilustramos na Figura 7, os saberes e capacidades docentes identificados por nós com potencial para serem mobilizados pelos/as professores/as em formação inicial.

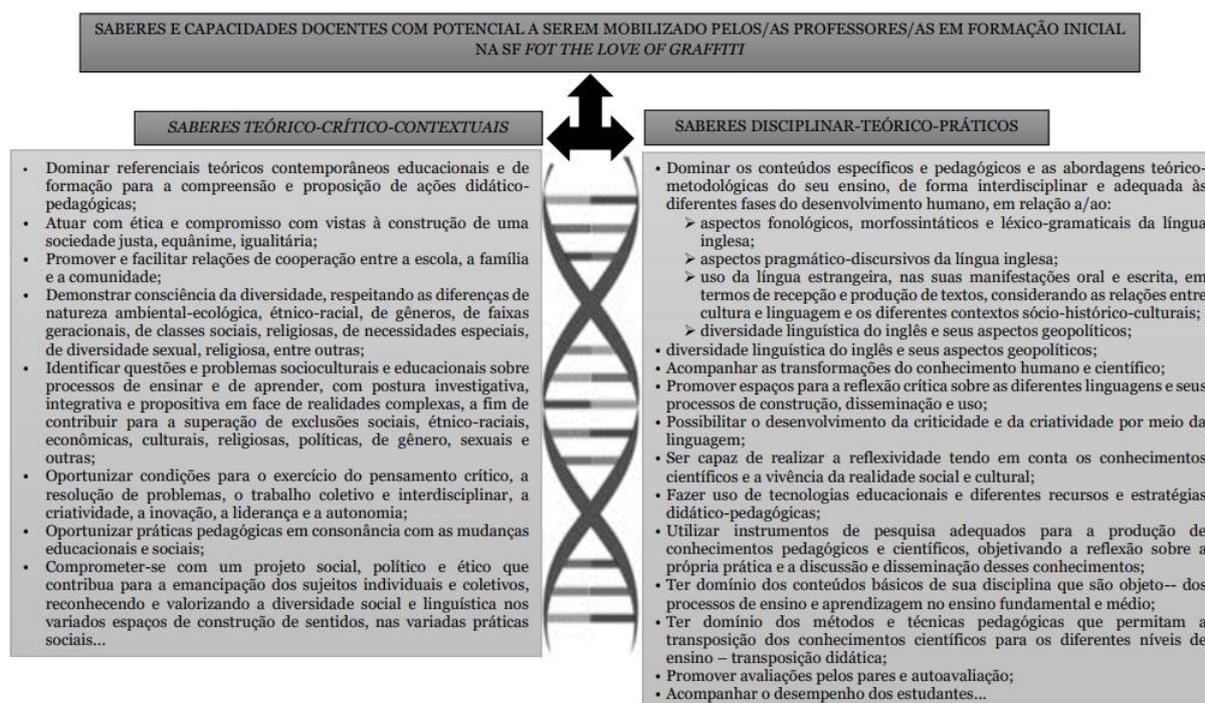


Figura 7: Saberes e capacidades docentes com potencial mobilização na SF2.

Fonte: as autoras.

A Figura 7 expressa o resultado de análise de uma das SF, de um conjunto de oito. Com base no evidenciado, é possível realçar a abrangência e a articulação dos saberes e capacidades docentes vislumbradas pelos/as autores/as das SF. Tal possibilidade vai ao encontro do defendido por Libâneo (1994: 121) com relação ao papel ativo do professor que, ao se assumir como agente, torna-se capaz de “fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social, frente às exigências de transformação da sociedade presente e diante das tarefas que cabe ao aluno desempenhar no âmbito social, profissional, político e cultural”. Ressaltamos que as SF produzidas por nós, como já discutido anteriormente, se apresentam como um possível instrumento de mediação para os professores formadores da disciplina de

Língua Inglesa, procurando, como demonstrado pelos resultados, entrecruzar os saberes a ensinar e os saberes para ensinar.

PARA (NÃO) CONCLUIR

Discorrer sobre as SF construídas para o sistema de atividade de formação docente teve dois propósitos principais, a saber, apresentar a macroestrutura do material produzido além de relacionar a proposta a conceitos do ISD e da Didática de/das Línguas implicados à noção de instrumento mediador. Consideramos que esses dois objetivos foram alcançados por meio da exposição dos quadro-sumários das 8 SF e da identificação de saberes e capacidades docentes com potencial de mobilização pelas atividades e recursos propostos.

Mesmo com o reconhecimento desse potencial, nenhum material dispensa adaptação, já que cada contexto tem especificidades relativas a demandas e necessidades a serem atendidas, dificuldades a serem superadas e intentos a serem alcançados. As SF estão sendo implementadas para uma pilotagem que possa realizar alterações que emergem como necessárias. Mas a abertura para adaptação permanece.

O diferencial do dispositivo SF da SD, procedimento didático de grande aceitação no Brasil, diz respeito justamente à construção de um repertório formativo promovido por meio de atividades voltadas não somente ao conteúdo dos objetos de ensino, mas às teorias e metodologias nas quais o processo de ensino, aprendizagem e avaliação se ancoram. Nossa proposta de SF certamente pretende contribuir para nossa resistência como educadores engajados e para nossa reexistência por inserir inovações significativas em materiais de ensino de línguas como instrumento mediador de formação situada e comprometida com educação de qualidade, justiça social, emancipação e consciência crítica da linguagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, João Carlos Paes de. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de língua estrangeira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITICH, Lêda Maria Braga. (Org.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF. 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros didáticos – PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília, MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
Acesso em: 21 maio, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11- 3-2020. Brasília: CNE/CP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 20 jul. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

BYRAM, Michael; MORGAN, Carol. *Teaching and learning language and culture*. Clevedon [etc.]: Multilingual Matters, 1994.

CALIDOSCÓPIO. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 2, n. 2, jul./dez. 2004. ISSN 2177-6202.

CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. 362f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. *Exame Internacional para Professores de Inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista*. 200f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

CANALE, Michael; SWAIN, Michael. Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, n. 1, p. 1-47, 1980.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/1680459f97>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 248p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002a.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gêneros como instrumento para formação de professores. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). *Gêneros Textuais e Práticas Discursivas: Subsídios para o Ensino da Linguagem*. Bauru: Edusc, 2002b. p. 31-73.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O Gênero Quarta-capta no Ensino de Inglês. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002c. p. 95-106.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de Capacidades de Linguagem. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; FERRARINI, Marlene Aparecida; PETRECHE, Célia Regina Capellini; ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, n. 40, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lídia. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; ARAÚJO, Júlio Cesar; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kléber Aparecido da. (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

DENARDI, Didiê Ana Ceni. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. 337f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. *Former à enseigner la production écrite*. Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; LAURENS, Véronique; MARMY, Véronique; SURIAN, Marc. Méthodologie. In: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (Dir.). *Former à enseigner la production écrite*. Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018. p. 91-113.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, v. 1, n. 28, p. 156-173, 2017[1993].

FRANCESCON, Paula Kracker. *Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa: experiência de uma Sequência de*

Formação. 333 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

FRANCESCON, Paula Kracker; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. In: MORETTO, Milena; WITTKE, Cleide Inês; CORDEIRO, Glaís Sales. (org.), *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada*. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982004000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200005>.

GRAÇA, Luciana; PEREIRA, Luísa Álvares; DOLZ, Joaquim. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino de escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, n. 10, p. 263-282, 2015.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Introduction. In: _____. *Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. 2009. Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2008/2010.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. *O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma Sequência Didática para o ensino de Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. *O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa*. 417 f. Tese (Doutorado em Estudo da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de Francês. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 73-86.

LENHARO, Rayane. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Anna Rachel. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *Intercâmbio (PUCSP)*, São Paulo, v. X, p. 137-147, 2001.

MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n.1, p. 1-25, 2000.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio. *Saberes necessários à formação docente: articulação desafiadora a partir de sequência de formação, de ensino e didática como instrumentos mediadores*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; PONTARA, Cláudia Lopes. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 153-174, jul./set. 2020.

PARANÁ. *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações*. 2018.

Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/Referencial_Completo_4_12.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

PARANÁ. *Currículo da Rede Estadual Paranaense. Língua Inglesa – Ensino*

Fundamental. 2019. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_inglesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagramado.pdf Acesso em: 14 fev. 2020.

PENA, Débora Cristina Monteiro; TREVISAN FERREIRA, Felipe; FREITAS, Lucas. Mateus Giacometti de; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *For the Love of Graffiti*. Em andamento.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros Discursivos e Ensino de Língua Inglesa. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 47-57.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; *et al.* (Org.). *Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 251-261.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v. 8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

RICHARDS, Jack C. The scope of second language teacher education. In: RICHARDS, Jack C. (Org.). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 1-48.

ROSSI, Eliane Cavalher Solano. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. 184f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SALDAÑA, Johnny. *The coding manual for qualitative researchers*. London/Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. Les interactions lecture-écriture*. Suíça: Peter Laug, 1993.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004[1994]. p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNUM: Estudos da Linguagem. Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, v. 8, n. 1, 2005.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. *O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores*. 384 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2013.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

STUTZ, Lídia. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 458 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

STUTZ, Lídia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de uma Sequência Didática na formação docente inicial de língua inglesa. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*. Londrina, v.14, n.1, p. 569-589, jun. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução CEPE/CA nº 119 de 25 de outubro de 2018*. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês – Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa, a ser implantado a partir do ano letivo de 2019. Londrina: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2018.

UNESPAR. *Projeto Político do Curso de Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas*. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2018.